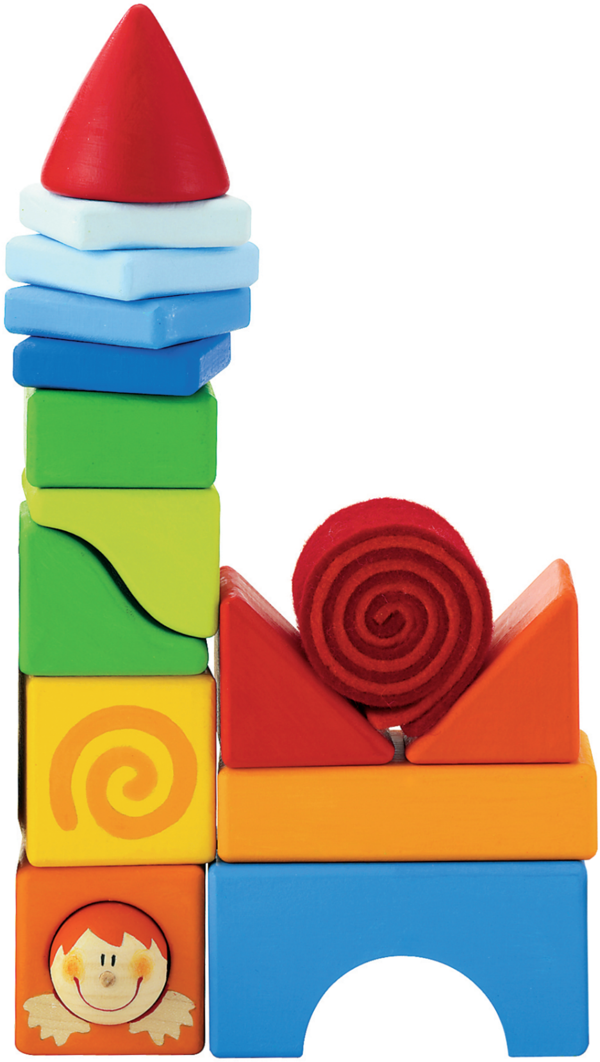


REDAKCJA TERESA PARCZEWSKA

Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ

Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka

UMCS
WYDAWNICTWO

Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka

POD REDAKCJĄ
Teresy Parczewskiej

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
LUBLIN 2010

Recenzent
prof. dr hab. Irena Adamek

Redakcja
Jolanta Drozdowska

Redakcja techniczna
Roman Fiut

Projekt okładki i stron tytułowych
Krzysztof Rumowski

Skład
Artur Drozdowski

Druk i oprawa
Petit s.k.
ul. Tokarska 13, 20-210 Lublin

ISBN 978-83-227-3238-0

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ

20-031 Lublin, pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5
tel. 081 537-53-04, www.umcs.lublin.pl/wydawnictwo
e-mail: sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl
Dział Handlowy: tel./faks 081 537-53-02, e-mail: wydawnictwo@umcs.eu

Spis treści

Wstęp

Edukacja małego dziecka obejmuje swoim zainteresowaniem dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Okres między trzecim a dziesiątym rokiem życia charakteryzuje się dużą dynamiką i zmiennością. „Zmiany rozwojowe dotyczą całości człowieka, jedna zmiana wywołuje następne, zgodnie z programem rozwojowym, a nie oczekiwaniami czy życzeniami rodziców lub nauczycieli”.[1] Związek rozwoju człowieka z procesami wychowania i nauczania od wielu lat znajduje się w centrum zainteresowań nie tylko psychologów i pedagogów, ale także polityki oświatowej i społecznej. Na całym świecie dostrzega się, jak ważna jest wczesna stymulacja rozwoju i organizowanie środowiska sprzyjającego rozwojowi, docenia się wpływ wczesnej edukacji na późniejsze osiągnięcia dziecka. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej wskazuje się często na znaczenie pierwszych doświadczeń dziecka w kształtowaniu jego osobowości, akcentuje się także wyjątkową we wczesnym okresie rozwoju wrażliwość na bodźce z najbliższego otoczenia. Środowiska wychowawcze powinny zatem tworzyć sprzyjające warunki do prawidłowego rozwoju dziecka – wspomagać i stymulować ten rozwój we wszystkich dziedzinach, wykorzystując wrodzony potencjał i możliwości rozwojowe dziecka.

Książka *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka* jest kierowana do teoretyków i praktyków zajmujących się wychowaniem i edukacją najmłodszych. Zawiera rozprawy poświęcone rozważaniom zarówno teoretycznym, jak i pragmatycznym, podzielone na trzy części.

W części pierwszej – *Podstawy i uwarunkowania rozwoju małego dziecka*, zawarto opracowania dotyczące prawidłowości rozwoju dzieci w wieku przed-

[1] J. Uszyńska-Jarmoc, *Rozwój dziecka a edukacja*, [w:] *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, red. K. Lubomirska, Warszawa 2005, s. 52.

szkolnym i wczesnoszkolnym, znaczenia środowisk wychowawczych w stymulowaniu rozwoju poznawczego dzieci, udziału rodziców w edukacji szkolnej dziecka oraz więzi emocjonalno-społecznych w rodzinach niepełnych.

Drugą część stanowią *Sposoby rozwijania wielokierunkowej aktywności małego dziecka*, w której podjęto rozważania na temat zabawy jako zasadniczej aktywności dziecka, rozwijania kompetencji komunikacyjnych przedszkolaka, kształtowania pojęć matematycznych na etapie wczesnej edukacji oraz roli pierwszych kontaktów dziecka z książką.

Trzecia część to *Diagnoza psychopedagogiczna małego dziecka – problemy i rozwiązania praktyczne*, na którą składają się dwa opracowania. W jednym przedstawiono analizę wybranych programów wychowania przedszkolnego pod kątem diagnozowania gotowości dzieci przedszkolnych do podjęcia nauki w szkole, w drugim dokonano charakterystyki arkusza obserwacyjnego jako narzędzia diagnozy psychopedagogicznej dziecka sześcioletniego.

Z pewnością poruszone w książce zagadnienia nie wyczerpują wszystkich problemów, mogą jednak być inspiracją do dalszych rozważań nad rozwojem i edukacją małego dziecka.

Część I

Podstawy i uwarunkowania rozwoju małego dziecka

Katarzyna Wiejak

Prawidłowości rozwoju w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Wiek przedszkolny, w aktualnej periodyzacji rozwoju nazywany okresem średniego dzieciństwa, trwa od 4. do 6. roku życia, zaś wiek młodszy szkolny, obecnie nazywany późnym dzieciństwem, przypada na czas od 7. do 10.–12. roku życia.[1] Jest to okres intensywnych zmian zarówno w sferze somatycznej i ruchowej, jak i poznawczej oraz społeczno-emocjonalnej.

Pojęcie zmiany rozwojowej

Opis procesu rozwoju wymaga charakterystyki rodzajów zmian rozwojowych. Według H. Bee[2] możemy mówić o trzech rodzajach takich zmian: uniwersalnych, wspólnych dla danej grupy i indywidualnych. Zmiany uniwersalne, jako zależne od wieku są uwarunkowane biologicznym dojrzewaniem organizmu, a zatem dotyczą każdego dziecka w danej grupie wiekowej. Autorka zalicza tu wszystkie przemiany, jakim podlega ciało dziecka, a więc zmiany proporcji ciała, zmiany hormonalne, w układzie mięśniowym oraz kostnym. Opisane zmiany są uwarunkowane działaniem tzw. zegara biologicznego.[3] Mimo że tego rodzaju procesy są niezależne od uczenia się czy wychowania, bezspornym faktem jest to, że zewnętrzne wpływy środowiskowe mogą przyspieszać bądź opóźniać działanie zegara biologicznego. Kolejnym rodzajem są zmiany wspólne, które obejmują rozwijających się jednocześnie członków pewnej grupy kulturowej

---

[1] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa 2009.

[2] H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.

[3] Tamże, s. 3.

czy pokoleniowej. Zdeterminowane są tzw. zegarem społecznym, który wyznacza kolejność uniwersalnych doświadczeń kulturowych występujących zwykle w określonych grupach wiekowych, np. jest to wiek rozpoczęcia nauki szkolnej wspólny dla dzieci wychowywanych w danym kraju. Z kolei zmiany indywidualne są zdeterminowane doświadczeniami danego dziecka; mogą być związane z pojawieniem się rodzeństwa, rozwodem rodziców czy innym traumatycznym doświadczeniem. Istotnym czynnikiem decydującym o tym, czy i w jaki sposób dane wydarzenia wpłynie na rozwój dziecka jest moment w toku rozwoju, w którym do niego dochodzi. Pojawienie się niepożądanych doświadczeń, jak i brak pożądanych w tzw. okresach sensytywnych lub krytycznych[4] powoduje indywidualizację procesu rozwoju. Rolę owych indywidualnych doświadczeń w przebiegu rozwoju zdaniem A. Brzezińskiej[5] możemy rozpatrywać odwołując się do zdarzeń „punktualnych" i „niepunktualnych". Zgodnie z koncepcją zakłada się, że zdarzenia występujące w typowym dla danej grupy wiekowej czy kultury czasie będą sprzyjały nabywaniu przez jednostkę nowych doświadczeń, czego konsekwencją będzie dobra adaptacja do warunków życia. Przykładem doświadczenia punktualnego może być rozpoczęcie edukacji przedszkolnej w wieku 3–4 lat. Doświadczenie „niepunktualne", jak choćby fakt pominięcia edukacji przedszkolnej lub rozpoczynania jej dopiero w wieku 6 lat może utrudniać dziecku nabywanie nowych sprawności i umiejętności.

Różnice interindywidualne i intraindywidualne w rozwoju dziecka

Opisując przebieg rozwoju dziecka często odwołujemy się do pojęcia normy. Ramy niniejszego opracowania nie pozwalają na szczegółowy jej opis, który czytelnik znajdzie w pracy W. Paluchowskiego.[6] Najczęściej normę definiuje się jako odniesienie właściwości osób lub grup do ogólnego idealnego wzorca. W psychologii rozwoju idealny wzorzec jest wyznaczany poprzez różnorodne koncepcje rozwoju, jak chociażby koncepcja zadań rozwojowych R. J. Havighursta[7] czy teoria rozwoju poznawczego J. Piageta.[8] Odwołując się do koncepcji R. J. Havighursta[9], możemy określić zadania rozwojowe jako postawy, umiejętności lub wiedzę, którą jednostka powinna nabyć w danym momencie życia. Niezależnie

[4] L. S. Wygotski, *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, [w:] L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 531–547.

[5] A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.

[6] W. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Poznań 2007.

[7] R. J. Havighurst, *Developmental tasks and education*, New York 1981.

[8] J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 2006.

[9] Tamże.

od teorii, na jaką się powołujemy opis kolejności i wzorców rozwoju daje nam obraz normatywny i statyczny[10], a dane uśrednione mogą być, jak pisze autorka, w pewnym stopniu mylące.

Mimo że w większości koncepcji podaje się dość szerokie przedziały wiekowe, w których dane zadania rozwojowe mają być zrealizowane, charakterystyczną cechą rozwoju w okresie dzieciństwa, zarówno średniego, jak i późnego jest zróżnicowanie w zakresie tempa i rytmu rozwoju tak poznawczego, jak społeczno-emocjonalnego. Miarami zmienności w rozwoju są tempo, czyli szybkość, z jaką dokonują się w organizmie i psychice człowieka różnorodne zmiany oraz rytm rozumiany jako stopień regularności zachodzenia zmian w czasie, ich względna równomierność lub nierównomierność.[11] Zróżnicowanie rozwoju dotyczy zarówno aspektu interindywidualnego – a więc obserwujemy różnice pomiędzy poszczególnymi dziećmi w obrębie tych samych sfer rozwoju, jak i intraindywidualnego – różnice dotyczą tempa nabywania poszczególnych zdolności czy umiejętności. To indywidualne zróżnicowanie nazywane rozwojem dysharmonijnym opiera się na przekonaniu, że różnice w zakresie poziomu opanowania różnych umiejętności jednostki należy interpretować jako przejaw zaburzenia rozwoju. Konsekwencją takiego podejścia jest między innymi uznawanie uczniów, u których stwierdza się znaczące różnice między zdolnościami werbalnymi i niewerbalnymi lub zróżnicowaną strukturę inteligencji, za mających trudności w uczeniu się. Kieruje się w tym przypadku błędnym przeświadczeniem, że jednostka, która jest oceniana jako bardzo dobra w jednym obszarze, powinna być także bardzo dobrą w zakresie wszystkich obszarów, uznając zarazem, że intraindywidualne różnice muszą być znamienne. Podobną sytuację mamy w przypadku różnic interindywidualnych, gdzie – co warto podkreślić – wiele dzieci nadrabia z czasem zaległości. Dotyczy to na przykład tzw. dzieci „późno rozkwitających" (*late bloomers*), które wykazują symptomy opóźnienia w przyswajaniu języka w pierwszych 2–3 latach życia, a potem wyrównują poziom kompetencji językowych.[12] Dane wskazują, że przyspieszenie bądź opóźnienie w rozwoju mowy dziecka nie jest wyznacznikiem ani późniejszego poziomu inteligencji dziecka, ani umiejętności czytania.[13]

Omawiane różnice zarówno intra- jak i interindywidualne mogą być zdeterminowane działaniem różnych czynników, które możemy podzielić na wewnętrzne, takie jak genetyczne, biologiczne czy też własna aktywność dziecka

[10] H. Bee, dz. cyt.

[11] M. Tyszkowa, M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa 2009.

[12] C. Hulme, M. Snowling, *Developmental Cognitive Disorders*, Oxford 2009.

[13] E. Bates, *Commentary: Comprehension and production in early child development*, „Monographs of the Society for Research in Child Development", 1993, 58, 3–4, s. 222–242.

oraz zewnętrzne, do których zaliczymy: środowisko, wychowanie i kulturę.[14] Wśród nich na pierwsze miejsce wysuwają się genetyczne uwarunkowania rozwoju, aczkolwiek wpływ czynników dziedzicznych nie jest niezależny od działania czynników środowiskowych czy kulturowych. Badacze obecnie są zgodni, że przebieg procesów poznawczych, choćby takich jak uczenie się i myślenie, inteligencja czy rozwój językowy zależy od pracy układu nerwowego, którego dojrzewanie jest uwarunkowane czynnikami genetycznymi.[15] Niewielkie różnice w materiale genetycznym mogą w konsekwencji dawać odmienny obraz funkcjonowania poznawczego dziecka. Dlatego też tempo uczenia się i przyswajania nowych informacji jest zróżnicowane. Powyższe stwierdzenia są dobrze udokumentowane jeśli chodzi o rozwój inteligencji. Badania nad bliźniętami wskazują, że bliźnięta jednojajowe uzyskują bardziej podobny poziom inteligencji, niż bliźnięta dwujajowe, zaś iloraz inteligencji dzieci adoptowanych jest bardziej zbliżony do tego, jaki prezentują ich biologiczni rodzice, a nie rodzice adopcyjni, wychowujący dziecko.[16]

Wiele koncepcji wskazuje na wpływ czynników środowiskowych na powstawanie i rozwój różnic interindywidualnych.[17] Badania wskazują między innymi na szybszy rozwój języka w otoczeniu dostarczającym odpowiedniej stymulacji w tym zakresie już od okresu niemowlęcego. H. Bee[18] do cech środowiska mających wpływ na rozwój poznawczy zalicza urozmaicenie stymulacji dostarczanej dziecku, gotowość reagowania i zaangażowanie rodziców, względny brak ograniczeń oraz oczekiwanie wysokich osiągnięć dziecka.

Ocena rozwoju dziecka może i powinna opierać się nie tylko na porównaniu do uśrednionego wzorca, ale również uwzględniać dynamikę zmian rozwojowych danego dziecka. Teoretycznych ram dla takiego spojrzenia na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym dostarcza koncepcja L. Wygotskiego.[19] Zdaniem badacza w opisie rozwoju dziecka należy uwzględnić aktualny poziom jego kompetencji, czyli tzw. poziom aktualnego rozwoju. Wyznacza go poziom rozwoju funkcji psychicznych, jaki ukształtował się u dziecka w rezultacie przejścia pewnych już zakończonych cyklów rozwoju. Drugi poziom to poszukiwanie „miejsc wrażliwych", tzw. strefy rozwoju najbliższego. Dotyczy ona tych umiejętności, które dopiero się rozwijają i określa ją różnica mię-

[14] M. Tyszkowa, M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia…*

[15] R. J. Rose, *Genes and human behavior*. *Annual Review of Public Health*, 1995, 14, 1–17.

[16] Por. N. Brody, *Intelligence*, San Diego, CA 1992; J. C. Loehlin, J. M. Horn, L. Willerman, *Differential inheritance of mental abilities in the Texas Adoption Project*, „Intelligencs" 1994, nr 19, s. 325–336.

[17] Por. U. Bronferbrenner, *The ecology of human development*, Cambridge, Mass 1979.
H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2008.

[18] H. Bee, dz. cyt.

[19] L. Wygotski, dz. cyt.

dzy poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych (czyli poziomu rozwoju potencjalnego) a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu.[20] Takie podejście dostarcza dynamicznego opisu osiągnięć rozwojowych danego dziecka i ma istotne znaczenie dla planowania edukacji i oddziaływań stymulacyjnych kierowanych do dziecka.

Rozwój motoryczny w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym

Od okresu przedszkolnego możemy obserwować doskonalenie czynności ruchowych, zarówno z zakresu tzw. motoryki dużej, jak i małej. Pod koniec wieku przedszkolnego dzieci sprawnie biegają, skaczą, przeskakują, wspinają się, uczą się pływania, jazdy na rowerze, rolkach czy nartach. Charakterystyczną cechą okresu przedszkolnego jest ogromna potrzeba ruchu. Trzylatek jeździ na rowerku trójkołowym, staje na palcach. Czterolatek wchodzi i schodzi po schodach krokiem naprzemiennym, chodzi na palcach, kopie i rzuca piłkę. Pięciolatek potrafi podskakiwać na jednej nodze, wykorzystuje piłkę w grach, sześciolatek – skacze przez skakankę, jeździ na rowerze, potrafi chodzić po cienkiej narysowanej linii.[21] Postępy obserwujemy również w zakresie motoryki małej, czego przejawem jest coraz lepsze wykonywanie czynności samoobsługowych. W okresie szkolnym obserwujemy rozwój koordynacji mięśni, dzięki czemu następuje zwiększenie siły i szybkości wykonywania czynności motorycznych. Szczególnie intensywne zmiany zachodzą w zakresie wykonywania ruchów precyzyjnych, co umożliwia dziecku doskonalenie techniki pisania, wycinania, rysowania oraz grę na instrumentach.

Rozwój poznawczy w wieku przedszkolnym

Rozwój poznawczy dziecka obejmuje procesy kognitywne, takie jak spostrzeganie, uwaga, pamięć, myślenie czy język. Mimo że na gruncie psychologii rozwoju powstało wiele teorii wyjaśniających jego przebieg, za klasyczną uznaje się teorię rozwoju inteligencji J. Piageta. Zgodnie z jej ujęciem, na wiek przedszkolny przypada stadium myślenia przedoperacyjnego, które trwa od 2. do

[20] Tamże.

[21] Por. M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2000; H. Bee, dz. cyt.; A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk 2008.

7. roku życia.[22] Miejsce bezpośrednich czynności sensomotorycznych zajmują umysłowe reprezentacje przedmiotów i zdarzeń, co jest najważniejszym osiągnięciem stadium przedoperacyjnego. Jego konsekwencją jest zwiększenie zdolności myślenia, jego zakresu i szybkości. Zdaniem J. Piageta dziecko posługuje się różnymi formami reprezentacji, do których możemy zaliczyć naśladownictwo odroczone, zabawę symboliczną, rysunek, obrazy umysłowe i mowę.

Charakterystycznymi cechami myślenia przedoperacyjnego według J. Piageta są egocentryzm, przejawiający się zarówno w mowie, jak i myśleniu, centracja i nieodwracalność myślenia, trudności z postępowaniem według zasady stałości. Egocentryzm rozumiany przez autora jako nieumiejętność przyjęcia punktu widzenia innych osób, został zbadany przez Piageta za pomocą eksperymentu z trzema górami. Nowe badania dotyczące rozwoju dziecięcych teorii umysłu, które zostaną opisane w dalszej części, podważają spostrzeżenia J. Piageta dotyczące egocentryzmu. Druga istotna cecha tego okresu, czyli centracja polega na koncentrowaniu się tylko i wyłącznie na jednym aspekcie bodźca wzrokowego. Stąd też aktywność poznawcza dziecka przedszkolnego jest zdominowana przez aspekty percepcyjne. Inną cechą myślenia dziecka jest według Piageta niezdolność do rozumienia przekształceń, co wyraża się koncentracją na kolejnych obserwowalnych stanach pośrednich i niezauważaniu samego faktu dokonywania przekształcenia. W efekcie dziecko nie potrafi odwracać toku swojego rozumowania, co powoduje brak rozumienia pojęcia stałości, czyli niezmienników. Charakterystyczną cechą myślenia w tym okresie jest tzw. światopogląd magiczny, na który składają się animizm, artyficjalizm i realizm.[23] Animizm to przypisywanie uczuć i intencji człowieka martwym obiektom, np. zabawkom czy przedmiotom codziennego użytku. Z kolei realizm wyraża się w przekonaniu, że zjawiska psychologiczne takie jak sen, uczucia, myśli mają rzeczywiste, materialne istnienie. Artyficjalizm zaś to wiara, że naturalne obiekty i zjawiska stworzyli ludzie dla swoich celów, np. dziecko twierdzi, że księżyc i gwiazdy zostały stworzone po to, aby oświetlać drogę. Opisane cechy wskazują, że myślenie dziecka w stadium przedoperacyjnym ma charakter prelogiczny, intuicyjny.

Czynnościami myślowymi intensywnie rozwijającymi się w okresie średniego dzieciństwa są porównywanie, szeregowanie oraz klasyfikowanie.[24] Seriacja, czyli szeregowanie to zdolność umysłowego porządkowania przedmiotów pod względem określonego wymiaru na podstawie wykrytych między nimi różnic i relacji. W początkowym okresie rozwoju szeregowanie przyjmuje formę tzw. małych szeregów, czyli zestawiania obiektów tej samej klasy różniących się wiel-

[22] Tamże.

[23] R. Vasta, M. M. Miller, S. A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

[24] M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2000.

kością (małe–duże). Małe szeregi potrafi tworzyć co drugi czterolatek.[25] Charakterystycznym sposobem szeregowania przedszkolaków jest szeregowanie empiryczne[26], polegające na dobieraniu elementów metodą prób i błędów. Dziecko obejmując uwagą dwa sąsiadujące elementy, ustala relacje między nimi, jednocześnie nie potrafi zmodyfikować już istniejącego szeregu. Już w 5. roku życia rozwija się bardziej zaawansowana forma, związana z rozwojem myślenia operacyjnego, a mianowicie szeregowanie systematyczne, które staje się dominującym sposobem szeregowania u 7-latków.

Klasyfikowanie to zdolność grupowania przedmiotów według określonego kryterium na podstawie podobieństwa między obiektami. Wchodząc w okres inteligencji przedoperacyjnej dziecko tworzy zbiory figuralne poprzez klasyfikowanie obiektów, zestawia razem elementy nie na zasadzie podobieństwa, lecz ze względu na funkcje użytkowe lub bliskość przestrzenną. Dziecko 4–5-letnie, aczkolwiek potrafi uchwycić podobieństwo między dwoma przedmiotami, nie ma w pełni rozwiniętej umiejętności klasyfikowania, bowiem nie potrafi stosować jednocześnie metody zstępującej (wydzielanie dużych zbiorów i dalszy ich podział) i wstępującej (stopniowe łączenie małych całości w większe zbiory). Dzieci do 7. roku życia uwzględniają w klasyfikacji tylko 1 wymiar (kolor, kształt) jednocześnie. Chociaż potrafią dokonać ilościowego porównania podzbiorów, nie są w stanie wychwycić relacji między zbiorem a podzbiorem.

Opisane ograniczenia myślenia przedoperacyjnego znikają wraz z rozwojem rozumowania operacyjnego na poziomie konkretnym, co następuje zdaniem J. Piageta[27] między 7. a 11. rokiem życia. W tym stadium rozwijają się logiczne operacje umysłowe definiowane jako odwracalne, uwewnętrznione systemy czynności. Operacje umożliwiają dzieciom rozwiązywanie problemów dotyczących konkretnych, rzeczywistych, obserwowalnych przedmiotów i zdarzeń, z którymi mają kontakt. Istotną cechą myślenia dziecka w tym stadium jest stopniowe pojawianie się pojęcia stałości. I tak pojęcie stałości liczby pojawia się w wieku 5–6 lat, powierzchni, masy i ilości cieczy 7–8 lat, ciężaru – 9–10 lat, objętości 11–12 lat. Pojęcia stałości rozwijają się wraz ze zrozumieniem odwracalności procesów umysłowych i rozwojem zdolności do decentracji.

W wieku młodszym szkolnym obserwujemy znaczny postęp w zakresie czynności klasyfikowania i szeregowania, niezbędnych dla rozwinięcia pojęć liczbowych oraz nauki matematyki. W stadium operacji konkretnych pojawia się szeregowanie operacyjne, dziecko porządkuje elementy zbioru w sposób systematyczny według określonej strategii, potrafi ujmować relacje mniejszy–większy

[25] J. Piaget, B. Inhelder, *Operacje umysłowe i ich rozwój*, [w:] *Inteligencja*, red. P. Fraisse, J. Piaget, Warszawa 1967, s. 141–201.

[26] M. Kielar-Turska, dz. cyt.

[27] Tamże.

w obu kierunkach, systematycznie wybiera ze zbioru elementów zawsze najmniejszy bądź największy z pozostałych, a jednocześnie potrafi zmodyfikować szereg, umiejscawiając w nim nowe elementy. Na etapie operacji konkretnych pojawiają się klasyfikacje hierarchiczne, uznawane za kryterium operacyjności myślenia. Dzieci około 8.–9. roku życia wykorzystują w klasyfikacji jednocześnie metody wstępujące i zstępujące, wychwytują zależności między klasą a podklasą, dzięki czemu pojawia się tzw. inkluzja klas.

Dla edukacji dziecka ważne znaczenie ma również pamięć. W zakresie pamięci krótkotrwałej obserwujemy zmiany ilościowe i jakościowe. O ile dziecko 4–5-letnie zapamiętuje szereg składający się z 4 liczb, to sześciolatek potrafi powtórzyć szereg składający się aż z 6 liczb.[28] Dzieje się tak dzięki temu, że starsze dzieci zaczynają stosować strategie pamięciowe. Celowe zapamiętywanie rozwija się szczególnie w okresie szkolnym. W wieku szkolnym doskonali się metapamięć, czyli świadomość i wiedza o własnych procesach pamięciowych. Dzięki znajomości czynników ułatwiających i utrudniających zapamiętywanie dziecko doskonali strategie zapamiętywania.

Rozwój językowy w okresie średniego i późnego dzieciństwa

System językowy dziecka rozwija się stosunkowo szybko, bo do około 5.–7. roku życia. Do tego momentu dziecko opanowuje go w stopniu wystarczającym dla normalnej komunikacji z dorosłymi i rówieśnikami. Zdaniem psycholingwistów rozwój mowy odbywa się zgodnie z uniwersalną sekwencją niezależną od cech przyswajanego języka.[29] W omawianym modelu wyróżnia się następujące etapy:

1) wypowiedzi jednowyrazowe (12–16 miesięcy);
2) wypowiedzi dwuwyrazowe (17–27 miesięcy);
3) wypowiedzi kilkuwyrazowe (20–24 miesięcy);
4) pełne zdania (26–42 miesięcy);
5) osiąganie pełnej kompetencji (od 4. do 9. roku życia).[30]

Większość dzieci opanowuje podstawowe struktury języka ojczystego w wieku 4 lat.

Z kolei w logopedycznej periodyzacji rozwoju mowy L. Kaczmarka[31] na wiek przedszkolny przypada okres swoistej mowy dziecięcej, którego cechą charakterystyczną jest rozkwit dziecięcej twórczości językowej przejawiający w po-

[28] Tamże.
[29] I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Poznań 2000; C. Hulme, M. Snowling, dz. cyt.
[30] I. Kurcz, dz. cyt.
[31] L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1988.

staci tzw. swoistych form językowych, czyli charakterystycznych błędów wynikających z tendencji do hiperregularyzacji (stosowania przyswojonych reguł gramatycznych) oraz neologizmów. Wymowa stopniowo się doskonali, a jednym ze zjawisk o tym świadczących jest hiperpoprawność. Czas rozpoczęcia nauki szkolnej przypada właśnie na okresie swoistej mowy dziecięcej. Mowa dziecka 6-letniego jest w pełni ukształtowana w aspekcie fonologicznym. Posiada ono duży zasób słów i poprawnie buduje zdania z punktu widzenia gramatyki, składni i semantyki. Wzrost zasobu słownictwa jest efektem rozwijającej się kompetencji językowej oraz rozwoju poznawczego, a głównie zdolności pamięciowych potrzebnych do zapamiętywania i przetwarzania nowych wyrazów i tworzenia pojęć.[32] Wolniej w porównaniu z nabywaniem słownictwa rozwija się rozumienie, szczególnie pojęć o charakterze abstrakcyjnym.

W okresie tym rozwija się świadomość językowa, która ma zdaniem G. Krasowicz-Kupis[33] fundamentalne znaczenie dla opanowania komunikacji pisemnej. Po ukończeniu 6 lat dzieci znają litery alfabetu, rozpoznają drukowaną formę słów. W wieku szkolnym wzrasta umiejętność posługiwania się poprawnymi strukturami składniowymi, wzrasta częstotliwość używania zdań rozwiniętych i złożonych.[34] Dziecko rozwija również umiejętność tworzenia i rozumienia żartów, zagadek czy kalamburów, co jest uznawane za najbardziej charakterystyczną cechę rozwoju językowego w okresie szkolnym.[35] Badania wskazują, że struktura zagadek i dowcipów opiera się na dwuznacznościach w warstwie leksykalnej, fonologicznej i syntaktycznej. Zdolność do tworzenia i rozumienia dwuznaczności opartej na warstwie fonologicznej rozwija się najwcześniej, bo około szóstego roku życia, następnie pojawiają się żarty leksykalne, oparte na dwuznaczności, a najpóźniej bo około 11.–12. roku życia żarty i zagadki językowe oparte na niejasności ich struktury składniowej. Dalszy rozwój języka obejmuje rozumienie i posługiwanie się jego figuratywnymi formami, czyli przenośniami, metaforami i przysłowiami oraz związkami frazeologicznymi.

Charakterystyka kryzysów w rozwoju dziecka w średnim i późnym dzieciństwie

W rozwoju dziecka w średnim i późnym dzieciństwie okresy stabilności i regularnych zmian są przetykane gwałtownymi, skumulowanymi zmianami osobowości, które następują w ciągu zaledwie kilku miesięcy. Zmiany te przypadają

[32] J. Glover, R. Ronning, R. Bruning, *Cognitive Psychology for teachers*, New York 1990.

[33] G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin 2004.

[34] L. Kaczmarek, dz. cyt.

[35] J. A. Schickedanz, K. Hansen, P. D. Forsyth, *Understanding children. Mountain View*, California 1990.

na okresy przejściowe pomiędzy wczesnym i średnim dzieciństwem oraz między wiekiem przedszkolnym i szkolnym i noszą odpowiednio nazwę kryzysu trzeciego roku życia i kryzysu szóstego-siódmego roku życia.[36] Celem kryzysu jest istotna reorganizacja funkcjonowania dziecka, czego konsekwencją jest zmiana relacji dziecka z otoczeniem społecznym. Kryzys rozwojowy z jednej strony jest czasem intensywnego rozwoju dziecka, wypracowywania nowych struktur osobowości, z drugiej zaś to okres zwiększonego ryzyka zaburzeń rozwoju. Istotą kryzysu jest zaniechanie postępowania zgodnie z dotychczas dobrze funkcjonującym schematem relacji dziecka z otoczeniem i próba wypracowywania nowych form przystosowania. Zanim jednak nowa relacja dziecka z innymi zostanie utworzona, mamy do czynienia z okresem przejściowym, którego cechą charakterystyczną jest pogorszenie zachowania dziecka, nasilenie problemów wychowawczych. Kryzys to dezintegracja, która służy rozwojowi dziecka

Kryzys trzeciego roku życia, zdaniem L. Wygotskiego, służy psychicznemu oddzieleniu dziecka od matki, ukształtowaniu poczucia autonomii i niezależności, co wynika ze wzrastającej potrzeby samodzielności trzylatka. Symptomami kryzysu trzeciego roku życia są między innymi negatywizm, upór, krnąbrność, samowola oraz bunt w stosunku do otoczenia. Z kolei kryzys siódmego roku życia ma na celu doprowadzenie do różnicowania wewnętrznego i zewnętrznego świata dziecka. Dotychczas spontaniczne zachowania dziecka zostają poddane intelektualnej kontroli, dziecko szkolne potrafi analizować swoje przeżycia, wyrażać stany emocjonalne w sposób akceptowany społecznie oraz, co najważniejsze, kształtować stosunek do samego siebie, czyli samoocenę. Symptomem kryzysu siódmego roku życia jest zachowanie nieadekwatne do wieku, dziecinne.[37]

Problem dojrzałości szkolnej

Klasyczne ujęcie S. Szumana[38] definiuje dojrzałość szkolną jako „osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który czyni je wrażliwym i podatnym na systematyczne nauczanie i wychowanie w szkole podstawowej".[39] Podobne stanowisko współcześnie prezentuje A. Brzezińska[40], ujmując gotowość dziecka do podjęcia nauki szkolnej jako efekt interakcji właściwości dziecka i oferty edukacyjnej szkoły.

[36] L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002.

[37] A. Brzezińska i współ., dz. cyt.

[38] S. Szuman, *Dojrzałość szkolna*, „Nowa Szkoła" 1962, nr 6.

[39] Tamże, s. 75.

[40] A. Brzezińska, *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, [w:] *O pomyślny start ucznia w szkole*, red. W. Brejnak, „Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji", Wyd. specjalne, Warszawa 2002, s. 38–48.

> „Taki punkt widzenia wyrasta z koncepcji zakładających z jednej strony znaczący wpływ otoczenia, głównie społecznego na rozwój człowieka, a z drugiej podkreślających aktywny jego udział w tworzeniu dla siebie optymalnego środowiska rozwoju".[41]

Bazuje on na koncepcji R. Rorty'ego[42], zgodnie z którą szkoła powinna pełnić dwie funkcje: emancypacyjną i socjalizacyjną. Pierwsza z nich ma na celu ukształtowanie systemu wartości i postaw, przekazanie wiedzy i kształtowanie społecznie pożądanych umiejętności tak, aby osoba gotowa była do podejmowania zadań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi. Funkcja emancypacyjna, inaczej wyzwalająca, wymaga działań, dzięki którym dojdzie do wyzwolenia i realizacji potencjału ucznia. Celem edukacji w tym ujęciu jest wspieranie rozwoju indywidualności, odrębności od innych osób, wzmacnianie specyficznych kompetencji danego dziecka. Warto zauważyć, że niewskazana jest nadmierna koncentracja szkoły na jednej tylko funkcji, co w konsekwencji może prowadzić do zahamowania z jednej strony rozwoju społecznego, z drugiej zaś rozwoju indywidualnych predyspozycji dziecka.

Analizując warunki dojrzałości szkolnej należy odrębnie omówić te, które dotyczą nauki czytania i pisania[43] oraz warunki gotowości do nauki matematyki[44].

Rozpoczęcie przez dziecko nauki czytania wymaga odpowiedniego poziomu rozwoju wielu funkcji psychicznych i fizycznych, zwanych dojrzałością, czy też gotowością do nauki czytania. A. Brzezińska[45] wymienia 3 sfery:

1. Procesy psychomotoryczne (funkcje analizatora wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego, aparat artykulacyjny i sprawność manualna).

2. Procesy poznawcze – myślenie.

3. Procesy emocjonalno-motywacyjne, warunkujące pozytywne nastawienie dziecka do nauki czytania.

Zdaniem G. Krasowicz-Kupis[46], obok wymienionych wyżej sprawności, powodzenie w nauce czytania zależy również od opanowania języka przez dziecko, a więc prawidłowego rozwoju wszystkich składników mowy, co wyraża się odpowiednim poziomem zdolności rozumienia wypowiedzi słownych i ich budowania. Autorka zwraca uwagę na fakt, iż nie tylko prawidłowa wymowa jest

---

[41] Tamże.

[42] Za: Tamże.

[43] G. Krasowicz-Kupis, *Język, czytanie, dysleksja*, Lublin 2001; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin 2004.

[44] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 2004.

[45] A. Brzezińska, *Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, red. A. Brzezińska, Warszawa 1987.

[46] G. Krasowicz-Kupis, dz. cyt.

ważna dla nauki czytania, a przede wszystkim nadawanie wypowiedziom prawidłowej formy językowej i kontrolowanie jej treści. G. Krasowicz-Kupis[47] wymienia sześć komponentów dojrzałości do nauki czytania i pisania: umiejętności percepcyjno-motoryczne i ich integracja, odpowiedni poziom rozwoju intelektualnego, rozwoju mowy i języka, świadomość językową oraz świadomość pisma. Komponentem niespecyficznym jest nastawienie i motywacja do nauki czytania i pisania. Pozytywne nastawienie do czytania i pisania kształtuje się już w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa dzięki satysfakcjonującej i ciepłej relacji z rodzicem w czasie wspólnego czytania, kiedy to rodzic koncentruje się na dziecku, a dziecko doświadcza poczucia bezpieczeństwa. A. Brzezińska[48] ponadto wskazuje, że efektem wczesnego kontaktu z książką jest ukształtowanie potrzeby opanowania omawianych czynności.

Jednym z niezbędnych elementów dojrzałości do czytania i pisania jest osiągnięcie poziomu myślenia operacyjnego konkretnego, co umożliwia rozumienie odwracalności, decentracji oraz dokonywanie transformacji (opisywane we wcześniejszej części rozdziału), dzięki czemu dziecko traktuje język i pismo jako przedmioty poddające się manipulacji.

Kolejnym komponentem, opisywanym w klasycznych pracach z zakresu dojrzałości szkolnej są sprawności percepcyjno-motoryczne oraz ich integracja.[49] Wymienione autorki do istotnych uwarunkowań dojrzałości do pisania i czytania zaliczają dobre funkcjonowanie analizatora wzrokowego, słuchowego oraz kinestetyczno-ruchowego, a także integrację funkcji percepcyjno-motorycznych. Zdaniem G. Krasowicz-Kupis[50] niewskazane jest przecenianie ich roli, ze względu na fakt automatyzacji pisania i rozpoznawania liter w trakcie nauki szkolnej. Autorka dowodzi, że większe znaczenie mają funkcje językowe i językowe przetwarzanie informacji, stąd kolejne komponenty dojrzałości związane są z rozwojem systemu językowego.

Zatem dla osiągnięcia gotowości do nauki czytania i pisania dziecko powinno przyswoić system językowy, a więc opanować symbole i reguły językowe. W zakresie umiejętności fonologicznych, czyli posługiwania się fonemami, sylabami i cząstkami śródsylabowymi dziecko rozpoczynające naukę czytania powinno mieć prawidłowy słuch fonematyczny, powinno dokonywać analizy i syntezy sylab, rozpoznawać rymy, dostrzegać podobieństwa między słowami oraz dokonywać analizy i syntezy głosek. Z kolei w zakresie umiejętności morfologiczno-składniowych dziecko powinno radzić sobie z odmianą wyrazów oraz budową

[47] Tamże.

[48] Tamże.

[49] Por. A. Brzezińska, tamże; M. Bogdanowicz, *Trudności w pisaniu u dzieci*, Gdańsk 1989; H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1985.

[50] G. Krasowicz-Kupis, dz. cyt..

i stosowaniem zdań. Umiejętności semantyczne i pragmatyczne wyrażają się poprawnym doborem słownictwa, adekwatnym użyciem słów oraz umiejętnością konstruowania i rozumienia wypowiedzi. Aby rozpocząć naukę czytania, dziecko musi również być świadome istnienia symboli językowych i reguł języka, co wyraża się świadomym używaniem środków językowych, kontrolowaniem poprawności, intencjonalnym manipulowaniem wyrazami czy zdaniami. Posiadanie wiedzy o funkcji pisma, jego zasadach, takich jak kierunek czy segmentacja tekstu, znajomość pojęć metajęzykowych (głoska, litera, kropka), to kolejny warunek dojrzałości w zakresie nauki czytania i pisania.[51]

Warunki dojrzałości do uczenia się matematyki precyzyjnie opisuje E. Gruszczyk-Kolczyńska.[52] Niektóre z nich, takie jak rozumowanie operacyjne, integracja funkcji percepcyjno-motorycznych czy pozytywne nastawienie do matematyki pokrywają się z warunkami gotowości do nauki czytania i pisania. Zdaniem autorki komponenty dojrzałości do nauki matematyki możemy pogrupować w 5 kategorii. Pierwszym z warunków jest sprawność w zakresie dziecięcego liczenia, wyrażająca się liczeniem oraz odróżnianiem liczenia błędnego od poprawnego oraz dodawaniem i odejmowaniem w zakresie dziesięciu. Niezbędnym warunkiem rozpoczęcia nauki matematyki jest rozumowanie operacyjne na materiale konkretnym, wyrażające się opanowaniem pojęcia stałości oraz zdolnością dokonywania seriacji. Dziecko powinno również posługiwać się reprezentacjami symbolicznymi w zakresie pojęć liczbowych, działań arytmetycznych i schematu graficznego. Dojrzałość emocjonalna do nauki matematyki, której istotnym składnikiem jest pozytywne nastawienie do samodzielnego rozwiązywania zadań oraz odporność na sytuacje trudne i frustrację jest zazwyczaj niedocenianym składnikiem gotowości szkolnej. Podobnie jak sprawne pisanie, tak i odwzorowywanie złożonych kształtów wymaga dobrze rozwiniętej integracji percepcyjno-motorycznej.

Zatem celem edukacji w okresie przedszkolnym powinno być takie kierowanie rozwojem dziecka, które doprowadzi do ukształtowania komponentów dojrzałości szkolnej.

Podsumowanie

Ramy niniejszego opracowania nie pozwalają na omówienie różnorodności kwestii dotyczących rozwoju w tak ważnych okresach jak wiek przedszkolny i młodszy szkolny. Zasygnalizowano najważniejsze kwestie dotyczące rozwoju poznawczego dzieci w omawianych okresach. Problemem, z jakim muszą sobie

[51] Tamże.
[52] Tamże.

poradzić zarówno rodzice, jak i specjaliści pracujący z dziećmi w omawianym wieku jest kwestia różnic indywidualnych w tempie i rytmie rozwoju. W dyskusjach nad różnicami w zakresie zdolności poznawczych, językowych czy kompetencji społecznych uwzględnia się interakcję czynników genetycznych oraz środowiskowych.

Bibliografia

Bates E., *Commentary: Comprehension and production in early child development*, „Monographs of the Society for Research in Child Development" 1993, nr 3–4.

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

Bogdanowicz M., *Trudności w pisaniu u dzieci*, Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1989.

Brody N., *Intelligence*, CA, Academic Press, San Diego 1992.

Bronferbrenner U., *The ecology of human development*, Mass, Harvard University Press, Cambridge 1979.

Brzezińska A., *Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, red. A. Brzezińska, WSiP, Warszawa 1987.

Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2000.

Brzezińska A., *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, [w:] *O pomyślny start ucznia w szkole*, red. W. Brejnak, „Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji", Wyd. specjalne, Warszawa 2002.

Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, GWP, Gdańsk 2008.

Glover J., Ronning R., Bruning R., *Cognitive Psychology for teachers*, Macmillan, New York 1990.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 2004.

Hulme C., Snowling M., *Developmental Cognitive Disorders*, Blackwell/Wiley, Oxford 2009.

Havighurst R. J., *Developmental tasks and education*, Longmans & Green, New York1981.

Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988.

Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa 2000.

Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa 2000.

Krasowicz-Kupis G., *Język, czytanie, dysleksja*, Agencja Wydawniczo-Handlowa A. Dudek, Lublin 2001.

Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.

Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Scholar, Poznań 2000.

Loehlin J. C., Horn J. M., Willerman L., *Differential inheritance of mental abilities in the Texas Adoption Project*, „Intelligencs" 1994, nr 19.

Paluchowski W., *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Poznań 2007.

Piaget J., Inhelder B., *Operacje umysłowe i ich rozwój*, [w:] *Inteligencja*, red. P. Fraisse, J. Piaget, PWN, Warszawa 1967.

Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 2006.

Rose R. J., *Genes and human behavior*, „Annual Review of Public Health" 1995, nr 14.
Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2008.
Schickedanz J. A., Hansen K., Forsyth P. D., *Understanding children. Mountain View*, Mayfield Publishing Company, California 1990.
Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, PZWS, Warszawa 1985.
Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa 2000.
Szuman S., *Dojrzałość szkolna*, „Nowa Szkoła" 1962, nr 6.
Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, PWN, Warszawa 2009.
Vasta R., Miller M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995.
Wygotski L. S., *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, [w:] L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.

Teresa Parczewska

Znaczenie środowisk wychowawczych w stymulowaniu aktywności poznawczej dziecka w wieku przedszkolnym

Pierwsze lata życia dziecka to złoty okres w jego rozwoju. Ponieważ większość wrodzonych sprawności i zdolności rozwija się najbardziej intensywnie w wieku przedszkolnym, dlatego też ważna rola w stymulowaniu rozwoju dziecka przypada zarówno rodzicom, jak i nauczycielom. Jest to także najlepszy okres na zapobieganie ewentualnym, późniejszym trudnościom w nauce, na niwelowanie dysharmonii i zaburzeń rozwojowych, wyrównywanie zaniedbań środowiskowych.

Poznawanie świata przez dziecko w wieku przedszkolnym odbywa się w aktywnym działaniu i przeżywaniu, w czynnościach zabawowych, w zorganizowanym środowisku wychowawczym, którego celem jest zaspokajanie potrzeb biologicznych i psychicznych wychowanków. Zdaniem D. Lewisa[1], każde dziecko przejawia niemalże nieograniczoną ciekawość świata i wrodzoną potrzebę odkrywania wszystkiego, co znajduje się w jego otoczeniu. Dostarczanie dziecięcym umysłom optymalnej ilości informacji ma szczególnie duże znaczenie w zaspokajaniu ich potrzeb poznawczych, przejawiających się w postaci zaciekawień. J. Piaget, wielki szwajcarski pedagog i psycholog zwykł mówić: „Pragnąłbym umrzeć z rozumem dziecka, które jest największym poszukiwaczem".[2] W życiu każdego dziecka występują okresy szczególnej gotowości do uczenia się określonych umiejętności, jednakże nie może się ono uczyć samotnie – potrzebuje pomocy i zachęty, żeby mógł się rozwinąć cały jego potencjał. Konieczność uwzględniania aktywności dziecka w procesie wychowawczym i dydaktycznym, znajduje uzasadnienie zarówno w wynikach badań, jak i w teoretycznych kon-

---

[1] D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa 1988, s. 37.

[2] Za: P. Pellegrini, *Sztuka wychowania*, Warszawa 2003, s. 68.

cepcjach psychologicznych dotyczących rozwoju.[3] Biorąc pod uwagę poziom rozwoju dziecka, aktywność przybiera różną postać, począwszy od działalności zabawowej w wieku przedszkolnym do rzeczywistego uczestnictwa w badaniach naukowych w życiu dorosłym.

Definicje i rodzaje środowisk

Pojęcie środowiska jest interpretowane w różnych naukach bardzo różnorodnie. W *Słowniku socjologicznym* czytamy, że jest to „zespół obiektów, zjawisk i procesów zewnętrznych wobec kogoś lub czegoś, wpływających i kształtujących ową rzeczywistość zewnętrzną".[4] W psychologii środowisko jest rozumiane jako „całokształt warunków materialnych i biologicznych, względnie stabilnych, istotnych dla życia i rozwoju osobników danego gatunku".[5] Według T. Umińskiego, środowisko to całokształt otaczających nas elementów wzajemnie uwarunkowanych, takich jak: warunki przyrodnicze, hydrologiczne, litologiczne, atmosferyczne, a także te, które wynikają z działalności człowieka – społeczne i ekonomiczne.[6] Inną definicję, inspirowaną teorią behawioralno-funkcjonalną podaje R. Wroczyński stwierdzając, iż środowisko stanowią „składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako zespół bodźców i wywołują określone reakcje (przeżycia) psychiczne".[7]

Biorąc pod uwagę różne definicje można ustalić następujące prawidłowości:

– środowisko jest źródłem zewnętrznych bodźców rozwojowych, wywołujących określone zmiany w psychice i osobowości człowieka umożliwiających harmonię z otoczeniem;

– wobec jednostki środowisko stanowi strukturę zewnętrzną, dynamiczną, historycznie zmienną o zróżnicowanej sile oddziaływania;

– środowisko jest postrzegane i odbierane indywidualnie (na tę właściwość zwracali uwagę tacy pedagodzy społeczni, jak: A. Kamiński, R. Wroczyński, H. Radlińska, podkreślając wagę osób, zdarzeń i sytuacji płynących z zewnątrz i odbieranych w sposób indywidualny przez człowieka. Każdy człowiek posiada „swoje własne środowisko', nawet w sytuacji, gdy wydaje się ono takie samo dla określonej grupy osób np. członków rodziny);

– związek między człowiekiem i jego środowiskiem jest wzajemny, przekształca się i rozwija w trakcie życia jednostki;

---

[3] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 2002, s. 166.
[4] *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 214.
[5] *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1985, s. 308.
[6] T. Umiński, *Biologia*, Warszawa 1988, s. 255.
[7] R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974, s. 76.

– środowisko współtworzą różne systemy wpływów zewnętrznych zamierzonych i niezamierzonych, dzięki którym człowiek rozwija się i kształtuje swoją osobowość, uczy się współdziałania z otoczeniem.

Na znaczenie środowiska w rozwoju dziecka zwraca szczególną uwagę A. Brzezińska.[8] Zdaniem autorki, rozwój jednostki jest uzależniony od:

– środowiska wewnętrznego (wyposażenie genetyczne, naciski biologiczne);

– rodzajów wpływu (podtrzymanie istniejącego stanu, przyspieszanie bądź opóźnianie tempa zmian rozwojowych, zmiana kierunku rozwoju);

– środowiska zewnętrznego, na które składa się: środowisko fizyczne (przedmioty, ludzie, relacje – przestrzeń i czas), społeczne (diady, instytucje, subkultury, grupy, społeczności, kultury) i naturalne (zjawiska astronomiczne i atmosferyczne, umiejscowienie geograficzne, przyroda – flora i fauna).

W opinii J. Izdebskiej środowisko życia człowieka zazwyczaj jest rozumiane jako „elementy otaczającej struktury przyrodniczej, społecznej, kulturowej, które działają na jednostkę stale lub krótko, lecz ze znaczną siłą, jako samorzutny lub zorganizowany intencjonalny system bodźców".[9] S. Kunowski, pisząc o znaczeniu środowiska w wychowaniu, proponuje jego podział na dwie zasadnicze grupy. Pierwsza – ze względu na możliwości i wartości wpływów:

– środowisko obiektywne – składa się na nie otoczenie jako zespół warunków, rzeczy i osób stanowiących wprawdzie stałe tło życiowe wychowanka, ale nie zawsze wpływających na jego rozwój;

– środowisko życiowe – tworzą te elementy otoczenia, które działają dynamicznie na rozwój jednostki i wywołują zmiany w jej wychowaniu;

– środowisko wychowawcze – obejmuje całokształt rzeczywistych wpływów na jednostkę (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) – działających na nią w sposób głównie nieświadomy i niezamierzony;

– środowisko pedagogiczne – świadomie i celowo starające się usuwać wpływy ujemne a potęgować dodatnie, kierując rozwojem wychowanka ku wartościowym i wzorom.

Druga – ze względu na czynniki i ich treści:

– środowisko naturalne;

– środowisko społeczne;

– środowisko kulturowe.[10]

Intensywność oddziaływań środowiska na rozwój poznawczy dziecka zmienia się wraz z wiekiem. Małe dziecko w większym stopniu podlega bezpośred-

---

[8] A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2005, s. 216.

[9] J. Izdebska, *Środowisko życia współczesnego człowieka w aspekcie zagrożeń jego struktury i funkcjonowania*, [w:] W. T. Danilewicz, J. Izdebska, B. Krzesińska-Żach, *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Białystok 2001, s. 12.

[10] S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.

nim jego wpływom, starsze natomiast dysponuje większą mocą zmiany tego środowiska.

Aktywność poznawcza dziecka w wieku przedszkolnym

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej aktywność poznawcza jest określana ogólnie jako ukierunkowanie człowieka na przedmioty otaczającego świata, działanie na te przedmioty oraz obcowanie z innymi ludźmi.[11] Pełny proces poznania rzeczywistości obejmuje trzy etapy: poznanie zmysłowe, poznanie umysłowe, poznanie przez praktykę, czyli poznawanie ukierunkowane na opanowanie umiejętności i nawyków.

Efektem poznania zmysłowego są wyobrażenia o otaczającym świecie, a rezultatem poznania umysłowego – pojęcia, definicje, opinie i prawidłowości.

Wymienione etapy poznania przenikają się, nie posiadają wyraźnych granic. Do poznania zmysłowego w różnym stopniu – w zależności od wieku i doświadczenia dziecka – włącza się poznanie umysłowe. Nabyte przez dziecko umiejętności pełnią funkcję wiedzotwórczą, służą do zdobywania nowych wiadomości na drodze poznania zmysłowego, umysłowego i działania praktycznego.

Aktywizowanie dzieci na etapie poznawania zmysłowego

Poznanie zmysłowe polega na bezpośrednim zetknięciu się wychowanka z rzeczywistością po to, aby odebrał odpowiednie wrażenia i spostrzeżenia, które stanowią podstawę wyobrażeń o rzeczywistości. Jest to baza dla myślenia pojęciowo-abstrakcyjnego. Efekty poznawania w postaci wrażeń, spostrzeżeń i wyobrażeń dziecko uzyskuje dzięki oglądaniu, obserwowaniu, badaniu konkretnego środowiska lub dzięki modelom, które są wzorami przedmiotów, niedostępnych w wersji oryginalnej. Na etapie poznania zmysłowego nauczyciel przybliża dzieciom rzeczywistość, stosując zasadę poglądowości, która występuje w dwojakiej postaci: ilustratywnej i operatywnej. Pierwsza polega na samym pokazywaniu okazów, ich modeli, rysunków, doświadczeń wykonywanych przez nauczyciela. Dziecko ogląda, spostrzega, opisuje, wyjaśnia dostrzeżone zależności między elementami układu. Bywa, że bezpośrednio oglądana rzeczywistość inspiruje dzieci do formułowania pytań. Praktyka wskazuje, że możemy wyzwolić aktywność poznawczą dziecka podczas oglądania, jeśli wykorzystamy technikę poliekranizacji.[12] Jej istotą jest możliwość jednoczesnej analizy dwóch obrazów, z których jeden może przedstawiać plan ogólny przedmiotu bądź jego

[11] B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków 1999, s. 16.

[12] H. Gutowska, *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach 1–3*, Warszawa 1983.

obraz całościowy, a drugi występujące w nim szczegóły. Możemy też zestawiać i jednocześnie oglądać obrazy o wymowie kontrastującej. Porównywanie obrazów pogłębia spostrzegawczość dzieci, wdraża do analizy, umożliwia wyodrębnianie cech istotnych i ważnych dla danego przedmiotu. Porównując obrazy na zasadzie kontrastu dziecko łatwiej dostrzega nawet niewielkie różnice między przedmiotami tej samej klasy.

Zdecydowanie większą wartość w aktywizowaniu dzieci ma poglądowość operatywna, która opiera się na działaniu jednostki, na manipulowaniu rzeczami czy modelami oraz na samodzielnym wykonywaniu doświadczeń i pomiarów. Poglądowość operatywna wiąże się z postulatem obserwacji wielozmysłowej. Umożliwia ona poznanie rzeczywistości w sposób pełniejszy niż ma to miejsce w przypadku oglądu. Dziecko jest tu rzeczywiście aktywne, wykonuje różne czynności fizyczne i umysłowe. Każda obserwacja zawiera w sobie elementy poznania zmysłowego oraz poznania umysłowego. Zmysłowy element obserwacji polega na spostrzeganiu rzeczy i zjawisk oraz na ich rejestrowaniu w mózgu. Umysłowy element obserwacji ma miejsce wówczas, gdy obserwator konfrontuje spostrzeżenia ze znanymi mu już rzeczami, zjawiskami, prawami, oraz gdy sam odkrywa bezpośrednie związki i zależności między przedmiotami obserwacji.

Aktywizowanie dzieci na etapie poznawania umysłowego

Na drugim etapie poznawania rzeczywistości, czyli etapie poznania umysłowego dziecko dochodzi do uchwycenia tego, co najbardziej ogólne, oderwane, istotne dla klasy przedmiotów, a nie dane bezpośrednio w spostrzeżeniach. Dochodzi do wykrycia oraz zwerbalizowania wewnętrznych związków i stosunków między rzeczami i zjawiskami oraz ich cechami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Efektem poznania umysłowego są wyższe jednostki poznawcze: pojęcia, sądy, prawa i prawidłowości. Myślenie – według J. Kozieleckiego – to łańcuch operacji umysłowych, z pomocą których przetwarzamy informacje, czyli treści zakodowane w spostrzeżeniach, wyobrażeniach oraz pojęciach.[13]

Na ogół myślenie pojawia się wówczas, gdy człowiek znajduje się w sytuacji nowej i nie zna gotowego sposobu jej rozwikłania, stąd często utożsamia się je z rozwiązywaniem problemów. Tożsamość myślenia z rozwiązywaniem problemów udowodnił już J. Dewey[14], według którego pełny akt myślenia odpowiada pięciu fazom procesu rozwiązywania problemów. W myśleniu występują wszystkie czynności umysłowe i ruchowe, które zmierzają do rozwiązania jakiegoś problemu – teoretycznego czy praktycznego. Zależnie od udziału i dominacji różnych składników (czynności) wyróżnia się: myślenie praktyczne w postaci

[13] J. Kozielecki, *Czynność myślenia*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1982.
[14] J. Dewey, *Jak myślimy?*, Warszawa 1988.

myślenia konkretnego i obrazowo-ruchowego czy sensoryczno-ruchowego oraz myślenie teoretyczne w postaci myślenia abstrakcyjnego czy wyobrażeniowo-pojęciowego. Każda z tych odmian jest ściśle związana z mową i działaniem i może mieć charakter myślenia reproduktywnego (rozumowego) i myślenia produktywnego. Myślenie produktywne może być samodzielne i twórcze lub niesamodzielne, które występuje wówczas, gdy wyjście z sytuacji zadaniowej znajdujemy z pomocą innych. W poznawaniu środowiska nie negujemy myślenia reproduktywnego, ale ważniejszą rolę przypisujemy myśleniu produktywnemu, którego główną operacją umysłową jest wytwarzanie informacji, obejmujące zarówno wydobywanie z pamięci określonych treści, jak i dochodzenie do nowych informacji.

W myśleniu produktywnym J. P. Guilford[15] wyróżnia myślenie konwergencyjne, gdy operacje wykonywane w sytuacjach problemowych mają w zasadzie jedno rozwiązanie, wynikające konsekwentnie z warunków zadania i związanych z nim reguł oraz myślenie dywergencyjne, gdy operacje wykonywane w sytuacjach problemowych mogą mieć wiele rozwiązań, niezdeterminowanych przez warunki zadania.

Dzięki takiemu myśleniu dziecko poznaje otaczającą rzeczywistość w sposób głębszy, nie ogranicza się do poznania tylko cech zewnętrznych przedmiotów i zjawisk. W teorii i praktyce znane są dwie strategie nauczania i uczenia się odpowiadające poznaniu, tj. uczenie się przez przyswajanie i uczenie się przez odkrywanie (wytwarzanie nowych informacji). Aktywność uczącego się jest silniejsza i bardziej wzmożona przy uczeniu przez odkrywanie.[16] Rozwiązując problem uczeń dochodzi do nowej wiedzy (w sensie subiektywnym), czyli odkrywa informacje w postaci związków i stosunków, praw, reguł działania, właściwości rzeczy i zjawisk.

Aktywizowanie dzieci przez praktykę

Dopełnieniem poznawania zmysłowego i umysłowego jest praktyka, której celem jest przekształcanie wiedzy przyswojonej i odkrytej w umiejętności i nawyki jako podstawowe składniki działalności praktycznej. W edukacji przyrodniczej przewiduje się nabycie przez dzieci wielu umiejętności umysłowych i praktycznych. Nie chodzi jednak tylko o sprawne posługiwanie się właściwymi regułami przy wykonywaniu jakichkolwiek zadań.

Zadanie (synonim sytuacji zadaniowej) to układ informacji docierających do świadomości ucznia i ze względu na swe znaczenie zmuszających go do podjęcia decyzji.

[15] J. P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

[16] J. Galant, *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*, Warszawa 1987.

J. Parafiniuk-Soińska[17] określa zadanie jako zoperacjonalizowany cel kształcenia, wyrażony w formie pytania lub polecenia. Pytania zachęcają uczniów do odpowiedzi na określony temat, polecenia wywołują odpowiednie, często zewnętrznie spostrzegane czynności lub zachowania ucznia. Problem sformułowany w postaci pytania jest zadaniem, ale nie każde zadanie jest problemem. Stąd przyjęto podział zadań na pytania – problemy (zadania problemowe) oraz pytania nieproblemowe – proste i złożone, rozstrzygnięcia i dopełnienia, polecenia.

Każde zadanie jest bodźcem aktywności dziecka, jednak z punktu widzenia rozwoju myślenia i ciekawości poznawczej ucznia pożądane jest wykonywanie zadań z pierwszej grupy. Wśród psychologów panuje przekonanie, że aktywne opanowywanie wiadomości zawsze wiąże się z ich twórczym funkcjonowaniem, operatywnością i użytecznością w praktyce.[18] Można wyróżnić trzy typy zadań praktycznych:

– sprawnościowe, których opanowanie wymaga długotrwałych ćwiczeń;

– wytwórcze, obejmujące wytwarzanie tego, co znane jest dzieciom, np. prowadzenie hodowli zwierząt, roślin, uprawa działki;

– twórcze, polegające na modyfikowaniu wytworów, nadawaniu im walorów nowości i oryginalności, np. projektowanie plakatów.

Wykonanie zadania łączy w sobie trzy rodzaje czynności: orientacyjne, decyzyjne i wykonawcze. W rzeczywistości czynności te nie występują w izolacji, lecz są wzajemnie powiązane. Czynności decyzyjne warunkują potrzebę czynności orientacyjnych i bezpośrednio determinują czynności wykonawcze.[19]

O ile na etapie poznania zmysłowego funkcję stymulatora aktywności dziecka pełni zasada poglądowości, o tyle na etapie działania praktycznego podobną funkcję pełni zasada wiązania teorii z praktyką i zasada operatywności. Zasada operatywności sprzyja powstawaniu sytuacji wymagających od dzieci różnorakich rodzajów rozumowań (wnioskowania, dowodzenia, wyjaśniania, sprawdzania), a także łączenia tych rozumowań z wykonywanymi czynnościami praktycznymi. Operatywność wiadomości przejawia się m.in. w selekcji informacji potrzebnych do wykonania określonego zadania. Na przykład spośród wielu informacji na temat pogody dziecko ma wybrać tylko te, które wykorzysta do oznaczenia pogody w danym dniu. Operatywne posługiwanie się wiedzą zależy w dużym stopniu od aktywności wychowanka na etapie poznawania zmysłowego i umysłowego.

W praktyce, oprócz zadań problemowych dziecko wykonuje wiele zadań nieproblemowych, niestety często narzucanych przez nauczyciela, w nielicznych przypadkach podejmowanych z własnej woli.

---

[17] J. Parafiniuk-Soińska, *Pytania i polecenia w procesie kształcenia*, „Nauczanie Początkowe" 1988/1989, nr 7.

[18] T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984.

[19] J. Kozielecki, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969, s. 9.

Zgodnie z teorią rozwoju poznawczego L. S. Wygotskiego[20], wyższe czynności umysłowe mają charakter kulturowy. Dzięki kontaktom społecznym dziecko poznaje świat wartości, norm i wzorce zachowań, a dzięki przekazowi kulturowemu jednostka może w pełni realizować możliwości rozwojowe swojego umysłu. Zdaniem J. Piageta[21], źródłem poznania dla rozwijającego się dziecka są narzędzia jego intelektu oraz otaczające środowisko.

Ponieważ bezpośrednią przyczyną wszelkiego rozwoju jest aktywność, proces ten zachodzi pod wpływem czynników, które aktywność tę kształtują. Można wśród nich wyróżnić zewnętrzne i wewnętrzne warunki aktywności, wzajemnie na siebie oddziaływujące.[22] Do warunków zewnętrznych należą oferowane przez środowisko możliwości działania, stawiane dziecku wymagania oraz wzorce. Warunki wewnętrzne to możliwości i preferencje. Zmieniają się one w toku rozwoju, a zarazem stanowią istotny wyznacznik efektywności oddziaływań zewnętrznych.[23]

Stymulowanie aktywności poznawczej w rodzinie

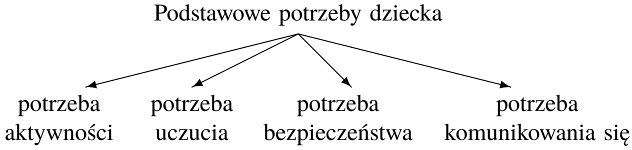
Na ogół pojęcie stymulowania wiąże się z pobudzaniem rozwoju funkcji psychicznych lub z oddziaływaniami umożliwiającymi wszechstronny rozwój dziecka.[24] Stymulowanie to również stwarzanie sytuacji i zachęcanie do działań prowadzących do samorealizacji.[25] Pierwszym i podstawowym miejscem zdobywania przez dziecko doświadczeń jest rodzina. To tutaj przychodzi ono na świat, tu zaspakajane są jego potrzeby, tu wzrasta, rozwija się i przez różne doświadczenia kształtuje swoje człowieczeństwo.

Wśród działań rodziców mających na celu rozwijanie aktywności poznawczej jest zaspakajanie różnorodnych potrzeb dziecka, stymulowanie wszechstronnego rozwoju poprzez odpowiednie organizowanie jego otoczenia, podejmowanie działań korekcyjno-kompensacyjnych zgodnie z rozpoznanymi potrzebami i możliwościami dziecka, budowanie w oczach dziecka pozytywnego obrazu świata.

R. Gloton i C. Clero[26] uznają, że podstawowymi potrzebami dziecka są: potrzeba uczucia, bezpieczeństwa, aktywności, komunikowania się.

---

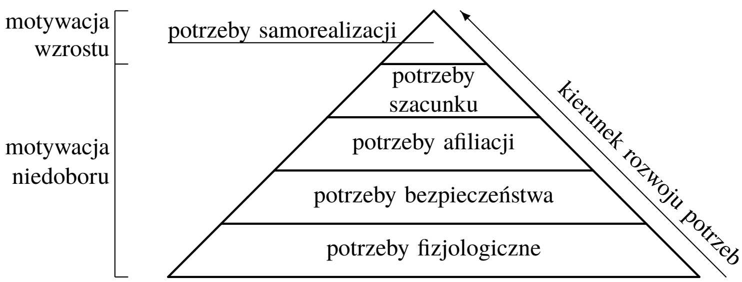
[20] L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.
[21] J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa 1992.
[22] Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1987, s. 163.
[23] Tamże, s. 164.
[24] B. Muchacka, dz. cyt., s. 31.
[25] M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa 1992, s. 2.
[26] R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985.



Rysunek 1. Podstawowe potrzeby dziecka (źródło: R. Gloton, C. Clero, dz. cyt.)

Potrzeby odczuwane przez dzieci najczęściej sygnalizowane są w zachowaniach. Rodzice wspierający rozwój dziecka powinni odpowiadać na jego potrzeby, zainteresowania, problemy. Zatem zadaniem rodziny jest stworzenie dzieciom warunków umożliwiających odkrycie siebie, uzyskanie poczucia własnej wartości, dojrzewanie społeczne, a przede wszystkim przeżycie radości z własnego rozwoju.

Skoro źródłem aktywności ucznia są odczuwane przez niego potrzeby, to poprzez aktywność własną dziecko je zaspokaja i realizuje wynikające z nich cele.



Rysunek 2. Hierarchia potrzeb według A. Maslowa (źródło: H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 44)

Według autora, realizacja potrzeby każdego kolejnego poziomu hierarchii jest możliwa pod warunkiem zaspokojenia potrzeby z poziomu niższego. Niezaspokojenie potrzeb fizjologicznych dziecka nie tylko uniemożliwia mu jego rozwój, ale prowadzi do choroby, a w skrajnych wypadkach do śmierci. W sytuacji poczucia zagrożenia jednostka wybiera obronę, dążenie do zapewnienia sobie poczucia bezpieczeństwa; jeśli potrzeba bezpieczeństwa jest zaspokojona, każda jednostka naturalnie dąży ku rozwojowi, ku odkrywaniu nowości. Łatwo zauważyć, że im bardziej będzie ujawniać się potrzeba bezpieczeństwa, tym rzadziej dziecko będzie wykazywało ochotę do poznawania świata, do odkrywania nowości. Zapewnieniu dziecku poczucia bezpieczeństwa nie sprzyjają rodziny niepełne, rodzice o zmiennych nastrojach, niewykazujący konsekwencji w po-

stępowaniu z dzieckiem, stawiający dziecku nadmierne wymagania, zniechęcający je do eksplorowania, dezaprobujący fantazjowanie dziecka, źle organizujący czas dziecka. Bezpieczne dziecko natomiast, nie odczuwając zagrożeń, skupione będzie na dążeniu ku rozwojowi. Szczęśliwe dzieciństwo to zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i stworzenie możliwości odkrywania świata. Na niszczące dla rozwoju osobowości dziecka skutki niezaspokojenia jego podstawowych potrzeb mające miejsce w rodzinie dysfunkcyjnej zwraca uwagę m.in. J. Brągiel, twierdząc, iż „rodzice na ogół nie dbają o zaspokojenie jego potrzeb, a sposób jego traktowania przez rodziców jest źródłem jego cierpień i często prowadzi do deformacji jego rozwoju, negatywnych skutków emocjonalnych, zaniżonych osiągnięć edukacyjnych, aspiracji, kariery zawodowej i osobistej”.[27]

W pierwszych dwu latach życia dziecka zaspakajanie jego potrzeb fizjologicznych i emocjonalnych są ze sobą ściśle związane. D. Goleman[28] podkreśla szczególną rolę matki w kształtowaniu się u dziecka pozytywnego stosunku do siebie i innych. Jego zdaniem niemowlę, któremu matka okazuje czułość, przemawia do niego łagodnie, uśmiecha się i spogląda na nie z miłością, chętnie przyjmuje pokarm, jest spokojne i zadowolone. Inaczej reaguje dziecko matki spiętej i rozdrażnionej, która patrząc gdzieś ponad główką dziecka zwraca się do niego tonem ostrym, z odczuwalną złością. Niemowlę odmawia wtedy przyjęcia pokarmu, sztywnieje i płacze. Autor w następujący sposób podsumowuje dwie przytoczone sytuacje: Pierwsza – dziecko uczy się, że może wierzyć, iż osoby znajdujące się koło niego dostrzegają jego potrzeby i może liczyć na ich pomoc oraz, że jego prośby o pomoc odniosą skutek. Druga – nikt o nie naprawdę nie dba, nie można liczyć na innych, jego wysiłki znalezienia pociechy zakończą się niepowodzeniem.

Znaczenie związku emocjonalnego z matką w pierwszych miesiącach życia dziecka podkreślali także J. Bowlby, M. Ainsword, E. Erikson i inni. H. Bee podsumowując wcześniej przeprowadzone badania, stwierdza pozytywny wpływ bezpiecznego przywiązania dzieci do swoich matek – na ich rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny. Początkowo stymulacja aktywności poznawczej dziecka polega głównie na nawiązaniu pełnego życzliwości i radości kontaktu wzrokowego z dzieckiem, a także kontaktu fizycznego poprzez pieszczoty, pocałunki, przytulanie, głaskanie. W procesie kształtowania się mowy dziecka, istotną rolę spełnia nawiązanie z nim kontaktu słownego – już od pierwszych chwil jego życia.[29] Do dziecka należy przemawiać łagodnie i powoli, spoglądając na nie z uśmiechem. Taki sposób przemawiania uspokaja dziecko i przyciąga jego

[27] J. Brągiel, *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, [w:] J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*, Białystok 2000, s. 35.

[28] Por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 303.

[29] Por. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 171.

uwagę oraz daje mu sposobność słuchania mowy w języku ojczystym. Dziecko musi najpierw słyszeć mowę, aby nauczyć się mówić.

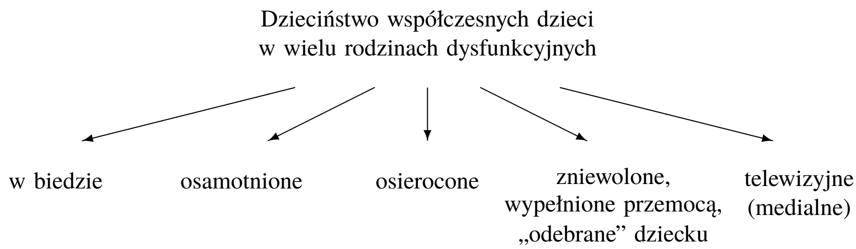
Rozwój fizyczny i poznawczy u małych dzieci są ze sobą ściśle związane. W miarę postępowania rozwoju fizycznego wzrastają jego możliwości manipulacyjne i motoryczne, co daje mu okazję do zdobywania kolejnych doświadczeń w poznawaniu otoczenia. Należy pamiętać, że dziecko uczy się przede wszystkim przez zabawę, ale zabawy także się uczy stopniowo. Rodzice nie mogą zadowalać się jedynie tym, że zgromadzą odpowiednio atrakcyjne zabawki w zasięgu ręki dziecka. To oni są pierwszymi nauczycielami i towarzyszami zabaw – szczególnie wtedy, gdy dziecko nie posiada rodzeństwa. Dla zdrowia i stymulacji wszechstronnego rozwoju dziecka ważne są także spacery i zabawy ruchowe na świeżym powietrzu. Zabawy z piłką, jazda rowerem, gra w klasy itd. rozwijają zręczność, zwinność, orientację w przestrzeni, a przede wszystkim koordynację wzrokowo-ruchową – bardzo istotną w nauce czytania i pisania.[30] Dziecko odczuwa naturalną potrzebę ruchu, która służy jego rozwojowi, nie należy jej hamować, chyba że w danej sytuacji określony rodzaj aktywności wprost zagraża bezpieczeństwu dziecka.

Istotne jest także rozwijanie sprawności manualnych dziecka poprzez działalność plastyczną, konstrukcyjną i innego typu drobne czynności tj. zbieranie koralików, guzików z podłogi. Podejmowane przez dziecko czynności tj. aktywność plastyczna, przenoszenie różnych przedmiotów, naśladowanie dorosłych – mogą przynieść pewne straty w domu, ale nie należy w takich przypadkach karać dziecka i wzbudzać w nim poczucia winy za uczynioną szkodę, ponieważ mogłoby to doprowadzić do zahamowania aktywności. O przykrych konsekwencjach hamowania inicjatywy dziecka pisał także E. Erikson. W swojej koncepcji psychospołecznego rozwoju człowieka wyróżnił osiem stadiów, w których jednostka musi rozwiązać osiem kryzysów, a sposób ich rozwiązania jest decydujący dla ukształtowania się tożsamości dorosłego człowieka. W trzecim stadium określanym przez Eriksona jako „inicjatywa a poczucie winy" dziecko, gdy jest wzmacniane pozytywnie i wspierane przez najbliższych, uczy się inicjatywy, zdecydowania i odpowiedzialności. W przypadku zbyt surowego karcenia, hamowania aktywności lub częstego wyręczania przez dorosłych nabywa poczucia winy, staje się lękliwe, bierne i wycofuje się w świat swoich fantazji.[31]

Rodzina jest dla dziecka szkołą życia. To właśnie tutaj nawiązuje ono pierwsze kontakty społeczne (najpierw z matką, potem z innymi członkami), wchodząc w interakcje osobowe buduje bliskie relacje i wzajemne więzi oraz uczy się zasad współżycia i wzorów zachowań. Na ogół rodzice pomagają zbudować dzieciom

[30] Por. Ch. Perleth, T Schatz, M. Gast-Gampe, *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia u dzieci*, Warszawa 2003, s. 47.

[31] E. H. Eriksoin, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000, s. 265–269.



Rysunek 3. Sytuacja dziecka we współczesnej polskiej rodzinie dysfunkcyjnej (źródło: J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*, Białystok 2000, s. 97)

poczucie pewności siebie, wiary we własne siły, wspierają dzieci w budowaniu pozytywnego obrazu własnej osoby i poczucia własnej wartości, uczą sposobów poznawania świata oraz zapewniają dziecku okazje do życzliwych kontaktów społecznych w dalszej rodzinie i w gronie rówieśników.[32]

Niestety coraz więcej polskich rodzin nie spełnia w oczekiwany społecznie sposób swoich funkcji i obowiązków wobec dzieci – rodziny takie określamy jako dysfunkcyjne. Dysfunkcja rodziny jest całkowita, gdy nie spełnia ona wszystkich funkcji rodzicielskich i muszą ją w tym zastąpić inne osoby lub instytucje. Z dysfunkcją częściową mamy do czynienia wtedy, gdy z różnych przyczyn występują trudności w realizacji niektórych funkcji rodzicielskich. Wśród zjawisk, które powodują dysfunkcjonalność rodziny wymienia się: zjawiska patologiczne, bezrobocie, bezdomność, ubóstwo, nietolerancja, wadliwy system oddziaływań wychowawczych w rodzinie, brak zainteresowania rodziców dzieckiem, charakter pracy rodziców.

Dysfunkcjonalność rodziny jest istotnym powodem problemów dydaktycznych i wychowawczych dzieci. Do najczęstszych – zdaniem P. Rusiak[33] – należą trudności z rozpoznawaniem liter, osiąganiem dobrego poziomu graficznego pisma, umiejętnością uważnego słuchania i zrozumieniem poleceń, budowaniem poprawnego obrazu samego siebie, komunikacją interpersonalną, zdolnością wyrażania uczuć, umiejętnością szczerego i pełnego mówienia o sobie, wyrażaniem negatywnych emocji, aktywną postawą wobec życia (brak marzeń, ogólne zniechęcenie, apatia).

[32] Ch. Perleth, T. Schatz, M. Gast-Gampe, *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia u dzieci*, Warszawa 2003, s. 98.

[33] P. Rusiak, *Dziecko z rodziny dysfunkcyjnej w szkole*, [w:] E. Koźniewska, *Doradca nauczyciela sześciolatków*, Warszawa 2006, z. 4, s. 43.

Stymulowanie aktywności poznawczej w przedszkolu

Drugim po rodzinie środowiskiem oddziałującym na osobowość dziecka jest przedszkole. Tutaj w porównaniu ze środowiskiem rodzinnym znacznie zmienia się sytuacja dziecka, znajduje się w grupie rówieśników jako członek zespołu, jeden z wielu, ma swoje prawa, ale i obowiązki, część czasu organizują mu obcy dorośli, których musi słuchać, nie zawsze może robić to, na co ma ochotę, musi dzielić się zabawkami. Zmiany te wymagają od niego pewnych zdolności przystosowawczych, koniecznych do zaaklimatyzowania się i rozwoju w nowym środowisku.

Zadania nauczycieli przedszkola dotyczące stymulacji rozwoju dziecka są podobne do tych, jakie stoją przed rodzicami – z tą różnicą, że są świadome, celowe, systematyczne, zaplanowane, określone programem wychowania, wykonywane przez osobę posiadającą wymagane kwalifikacje. Optymalne warunki wszechstronnego rozwoju zapewnia dziecku nauczyciel, który:

– bardzo dobrze zna dzieci, ich realne możliwości i ograniczenia;

– stwarza atmosferę bezpieczeństwa, wzajemnego szacunku i zaufania, w której każde dziecko będzie otwarte, odważne, ciekawe i radosne;

– poprawnie się wypowiada – zgodnie z normami języka polskiego, a zarazem swobodnie i naturalnie;

– aranżuje różne zabawy, ale nie kieruje nimi w sposób dyrektywny;

– prowokuje dzieci do zadawania pytań i uzasadniania dokonanych wyborów;

– jest dynamiczny i spontaniczny w działaniu;

– proponuje dzieciom wspólne rozwiązywanie problemów, wspólnie się zastanawia, ale nie narzuca swojego rozwiązania (Jak to zrobimy? Jaki macie pomysł? Co teraz będzie? Jak to rozwiązać? I co mogło być dalej?);

– słucha dzieci, nie dominuje w rozmowie, nie zagaduje wychowanków;

– jest otwarty na propozycje dzieci, zachęca i motywuje do wypowiadania się;

– akceptuje i cieszy się z wszystkich wypowiedzi dzieci bez ich oceniania.

Ponadto ważne jest, aby nauczyciel:

– posiadał umiejętność krytycznej oceny programów wychowania i książek pomocniczych, selekcji ich treści;

– potrafił przystosować wymagania programowe do możliwości, potrzeb grupy i poszczególnych dzieci;

– budował i umacniał w dzieciach poczucie własnej wartości, m.in. poprzez dostrzeganie i rozwijanie ich zdolności;

– w empatyczny sposób udzielał wsparcia moralnego i zachęty w przeżywanych przez dziecko trudnościach, niepowodzeniach;

– był wrażliwy na potrzeby dziecka, dyskretny i delikatny;

– wdrażał dzieci do porządku, samodyscypliny i odpowiedzialności poprzez dyżury, prośby i inne organizowane celowo oraz nadarzające się sytuacje wychowawcze;

– poszerzał swoją wiedzę, dotyczącą rozwoju, wychowania i nauczania dzieci, tak by móc jak najlepiej spełniać swoją misję;

– troszczył się o bezpieczeństwo i wszystko, co służy rozwojowi i dobru dzieci;

– utrzymywał kontakt z rodzicami i informował na bieżąco o istotnych sprawach dotyczących ich dziecka, a w razie dostrzeżonych przez niego dysfunkcji rozwojowych skierował do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej;

– podejmował indywidualną pracę korekcyjno-kompensacyjną z dzieckiem zgodnie z otrzymanymi z poradni wskazówkami;

– w swoim postępowaniu był dla dzieci przekazicielem ogólnie uznawanych wartości dobra, prawdy, piękna, miłości i szacunku do drugiego człowieka.

Stymulowanie aktywności poznawczej przejawia się w takiej organizacji procesu badawczego, podczas którego myślenie konkretno-obrazowo-praktyczne łączy się z myśleniem teoretyczno-abstrakcyjnym na różnych poziomach, tworząc koherentną całość.

Rozwijanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu – przykładowe rozwiązania metodyczne

Poznawanie świata przez dziecko w wieku przedszkolnym odbywa się poprzez: zabawy badawcze, obserwacje, proste doświadczenia i eksperymenty. Przykładowe zadania edukacyjne ukazują sposoby stymulowania aktywności poznawczej dziecka w przedszkolu.

Zadanie 1. *Co pływa, a co tonie?*

Cele kształcenia

– poznawanie właściwości wybranych przedmiotów (drewna, plastiku, plasteliny, metalu),
– dostrzeganie i formułowanie problemów,
– rozwijanie ciekawości poznawczej,
– zachęcanie do eksplorowania i formułowania wniosków,
– doświadczanie zachowań empatycznych.

Metody pracy

– czynna – samodzielnych doświadczeń, kierowania własną działalnością dziecka, zadań stawianych dziecku, ćwiczeń,
– słowna – objaśnienia i instrukcje, rozmowa, opowiadanie,
– percepcyjna – metoda obserwacji, pokazu, przykładu.

Etapy rozwiązywania zadania

1. Stworzenie sytuacji problemowej.
   - Nauczyciel opowiada dzieciom historię rozbitka, który znalazł się na bezludnej wyspie i pragnie wydostać się na ląd.
   - Dzieci próbują formułować pytania i udzielać na nie odpowiedzi: „W jaki sposób rozbitek może wydostać się z bezludnej wyspy?”, „Co można mu doradzić?”, „Czy z każdego materiału można zrobić tratwę?”, „Jak przekonać się o tym, co pływa a co tonie?”
2. Przeprowadzenie doświadczenia – *Co pływa po wodzie, a co tonie?*
   - Dzieci pod kierunkiem nauczyciela sprawdzają, które przedmioty włożone do miski z wodą utoną, a które będą pływały (drewno, spinacz biurowy, moneta, korek, plastelina, kamyk, słomka, kartka papieru, temperówka).
   - Wyprowadzenie wniosków: przedmioty wykonane z plastiku, korka i drewna unoszą się na powierzchni wody, bo są lekkie, natomiast przedmioty wykonane z metalu oraz kamyki toną, ponieważ są ciężkie. Kartka papieru początkowo pływa po wodzie, jednak po dłuższym czasie tonie, ponieważ nasiąka wodą i przez to robi się ciężka. Plastelina uformowana w kulkę tonie, ale gdy nadamy jej inny kształt – pływa.
3. Przeprowadzenie doświadczenia – *Czy misie mogą zanurkować, nie mocząc się?*
   - Nauczyciel przygotowuje potrzebne do przeprowadzenia doświadczenia materiały: pojemnik z wodą, dwa żelkowe misie, szklankę. Opowiada dzieciom krótką historię o dwóch żelkowych misiach, które chcą zanurkować, ale nie chcą się zamoczyć.
   - Dzieci określają problem i konstruują strategię jego rozwiązania. Z pomocą nauczyciela przeprowadzają doświadczenie: zanurzają w wodzie szklankę otworem do dołu, bańki powietrza uniosą się w górę (można je zobaczyć i usłyszeć). Formułują wniosek: W szklance jest powietrze.
4. Wykonywanie tratwy.
   - Ustalenie co jest potrzebne do wykonania tratwy,
   - omówienie sposobu wykonania tratwy,
   - montowanie tratwy z korków i patyczków z wykorzystaniem wodoodpornego kleju,
   - doświadczalne sprawdzanie wyników swoich badań – wodowanie tratwy,
   - ekspozycja prac w wybranym miejscu.
5. Zabawa ruchowa – ćwiczenie koncentracji i równowagi.
   - „Chodzenie po wodzie” z wysokim unoszeniem kolan,
   - przechodzenie kładką nad strumykiem (przejście po ławeczce gimnastycznej),
   - noszenie dzbana z wodą na głowie (przejście z woreczkiem na głowie wzdłuż linii),
   - przeskoki przez kałuże (przeskoki przez leżące obręcze),
   - omijanie kałuż – bieg slalomem pomiędzy obręczami.
6. Podsumowanie i ewaluacja.

Zadanie 2. *Co wiem o swoim drzewie?*

Cele kształcenia

- zapoznanie z budową drzewa (pień, korona, gałęzie),
- wzbogacenie słownika dzieci o nazwy związane z budową drzewa,
- zapoznanie z nazwami drzew iglastych i liściastych,
- kształtowanie umiejętności nazywania cech przedmiotów i zjawisk za pomocą przymiotników,
- rozbudzanie ciekawości poznawczej,
- zachęcanie do posługiwania się narzędziami badawczymi.

Metody pracy

– czynne – samodzielnych doświadczeń, kierowania własną działalnością dziecka, zadań stawianych dziecku, ćwiczeń,
– słowne – objaśnienia i instrukcje, rozmowa, opowiadanie,
– percepcyjne – metoda obserwacji, pokazu, przykładu.

Etapy rozwiązywania zadania

1. Obserwacja drzewa – wycieczka do ogrodu przedszkolnego.
   A. Uświadomienie dzieciom celu wycieczki:
      – poznanie budowy drzewa;
      – obserwowanie przez lupę liści drzew, kory i drobnych zwierząt żyjących na drzewie i w pobliżu drzewa;
      – dostrzeganie piękna jesiennego krajobrazu.
   B. Zbieranie informacji o swoim drzewie. Dzieci wybierają dowolne drzewo i przygotowują następującą dokumentację:
      – Przy pomocy nauczyciela ustalają nazwę drzewa. Spośród wielu karteczek, na których zostały wypisane nazwy drzew, dzieci wybierają właściwą i przyklejają na swoim kartonie.
      – Na podstawie bezpośredniej obserwacji rysują pokrój drzewa, zaznaczają pień, koronę, gałęzie.
      – Wybierają najładniejszy liść i przyklejają go na kartonie.
      – Zbierają owoce i nasiona z obserwowanego drzewa.
      – Wykorzystując gładką, białą kartkę papieru i świecowe kredki kalkują fakturę kory, następnie umieszczają ją na pniu narysowanego drzewa.
      – Strząsają na tackę owady, które mogą mieszkać wśród liści. Oglądają je przez lupę i wspólnie z nauczycielem ustalają ich nazwy.
      – Oglądają przez lornetkę koronę drzewa. Mogą tam zaobserwować: wiewiórkę, gawrona, gołębia, wróbla, sikorkę. Dostrzeżone zwierzęta mogą być narysowane na pokroju drzewa.
2. Drzewa liściaste i iglaste.
   – Dzieci zbierają liście z różnych drzew rosnących w ogrodzie przedszkolnym i tworzą zbiór liści drzew liściastych i iglastych.
   – Nauczyciel wspólnie z dziećmi ustala nazwy drzew iglastych (modrzew, sosna, świerk, jodła, jałowiec) i nazwy drzew liściastych (dąb, jarząb, lipa, brzoza, klon, buk, kasztanowiec).
   – Nauczyciel uzupełnia wiedzę dzieci o dodatkowe informacje: Liście drzew iglastych to długie i wąskie igły, które nie opadają jesienią (wyjątkiem jest modrzew, który gubi liście jesienią). Liście drzew liściastych zmieniają swoją barwę jesienią i opadają, na gałęziach drzew zostają jedynie pąki spoczynkowe.
3. Zabawa ruchowa – utrwalamy nazwy drzew.
   – Nauczyciel wybiera dowolny liść i poleca dzieciom, aby stanęły przy drzewie, z którego pochodzi.
   – Dzieci, które dokonały prawidłowego wyboru i rozpoznały nazwę drzewa otrzymują plakietkę z napisem: „Przyjaciel przyrody".
4. Powrót do przedszkola.
   – Zebrane liście, owoce i nasiona dzieci wkładają do koszyka i umieszczają w kąciku przyrody.
   – Ćwiczenia słownikowe inspirowane doświadczeniem – dzieci siedzą w kręgu, każde dziecko powtarza początek zdania: „Moje drzewo jest…" i dodaje przymiotnik, np. piękne, kolorowe, wspaniałe, tajemnicze, pożyteczne, zielone.
5. Podsumowanie i ocena zajęć.

Zadanie 3. *Sprzymierzeńcy i wrogowie sadów*

Cele kształcenia

– zapoznanie ze szkodnikami drzew owocowych (zając szarak, myszy i norniki, szpaki, wróble, gawrony, gąsienice motyli, mszyce),
– zapoznanie ze zwierzętami będącymi sprzymierzeńcami sadów (sikorki),
– poznanie zwierząt chronionych (kret, jeż),
– zapoznanie z chemicznym i biologicznym sposobem zwalczania szkodników,
– kształtowanie umiejętności posługiwania się lupą i lornetką,
– budzenie szacunku dla pracy sadownika,
– wdrażanie do właściwego zachowania się w sadzie.

Metody pracy

– czynna – samodzielnych doświadczeń, kierowania własną działalnością dziecka, zadań stawianych dziecku, ćwiczeń,
– słowna – objaśnienia i instrukcje, rozmowa, opowiadanie,
– percepcyjna – metoda obserwacji, pokazu, przykładu.

Etapy rozwiązywania zadania

1. Wycieczka do sadu – spotkanie z sadownikiem.
   – Rozmowa z sadownikiem na temat zwierząt i roślin żyjących w sadzie.
   – Obserwowanie zwierząt z wykorzystaniem lornetek i lup, próby ich nazywania.
   – Wyodrębnienie podzbioru zwierząt, które człowiek nazwał pożytecznymi, gdyż są jego sprzymierzeńcami. Są to: dżdżownica, ropucha, jeż, biedronka. Szkodnikami są: zając szarak, mszyce, gąsienice motyli, myszy i nornice. Szpak, kret i ślimak mają cechy zwierząt pożytecznych i szkodników.
   – Sadownik wyjaśnia, że nazwa „szkodnik” została wprowadzona przez ludzi, którym zwierzęta niszczyły uprawy. Jednak w przyrodzie wszystkie zwierzęta są potrzebne i mają swoje miejsca w ekosystemie, w którym żyją. Są również niezbędne, aby została zachowana równowaga biologiczna.
   – Oglądanie pni drzew, liści i owoców zniszczonych przez szkodniki:
     1) Zając szarak – ogryza korę z pni drzew i młodych gałęzi. Należy zatem owijać pnie drzew i dolne gałęzie siatką winidurową, folią lub papierem.
     2) Myszy i norniki – ogryzają korę z szyjki korzeniowej i nasady pnia. Należy opryskiwać murawę jesienią pod drzewami odpowiednim roztworem.
     3) Szpaki, wróble, gawrony – zjadają lub uszkadzają czereśnie, wiśnie, jabłka i gruszki. Należy okrywać całe korony drzew rzadką siatką nylonową.
     4) Gąsienice motyli, np. brudnica nieparka, pierścienica nadrzewka, kuprówka rudnica – zjadają liście. Należy niszczyć jaja bądź zimujące gąsienice.
     5) Przędziorki (pajęczaki podobne do pająków) – żerują na wielu gatunkach roślin sadowniczych. Nakłuwają skórkę liści oraz pędów i wysysają z nich soki w wyniku czego liście żółkną, brązowieją i opadają. Należy stosować preparaty chemiczne przed i po kwitnieniu drzew.
     6) Mszyce – żerują wiosną i latem na wszystkich gatunkach roślin sadowniczych. Wysysają soki z liści, pędów i owoców. Należy stosować opryski.
   – Poznanie sposobów walki ze szkodnikami sadów:
     1) chemiczne – stosowanie oprysków preparatami chemicznymi (ekologicznymi), przyjaznymi dla środowiska, wykonanymi na bazie ziół, wyciągów roślinnych, szarego mydła,
     2) biologiczne – polegają na stwarzaniu warunków sprzyjających rozwojowi naszych sprzymierzeńców, którzy ograniczają liczebność szkodników. Do wrogów mszyc należą: biedronka, złotook oraz inne owady drapieżne. Dużo pożytku przynoszą sikorki, dlatego należy zachęcać je do zagnieżdżania się w sadzie poprzez dokarmianie zimą tłuszczami zwierzęcymi.

   – Rozmowa o innych zwierzętach będących sprzymierzeńcami sadownika (trzmiele, pszczoły, dżdżownice, ropuchy).
   – Wykonanie pamiątkowych zdjęć do kroniki przedszkolnej.
2. Powrót do przedszkola – uporządkowanie wiedzy zdobytej w sadzie.
   – Wysłuchanie nagranej na taśmie magnetofonowej rozmowy z sadownikiem wyjaśniającym, jakie zwierzęta wyrządzają szkody w sadzie, a jakie są jego sprzymierzeńcami.
   – Rozpoznawanie na ilustracjach zwierząt spotkanych w sadzie.
   – Wyodrębnienie i nazywanie zwierząt chronionych.
   – Oglądanie albumów i plansz ze zwierzętami, które można spotkać w sadzie.
3. Wspólne podsumowanie zajęć.
   Sad to teren, na którym rosną drzewa i krzewy owocowe oraz żyją zwierzęta. Są to przedstawiciele różnych gromad (pierścienice, owady, płazy, gady, ptaki i ssaki). W sadzie występują zależności między tymi organizmami: szpaki zjadają czereśnie, ale zjadają również gąsienice owadów – szkodników żerujących na drzewach. Ropuchy żywią się drobnymi owadami, które człowiek nazwał szkodnikami. Dżdżownica spulchnia i użyźnia glebę, jest pożywieniem dla ptaków, które znajdują schronienie w koronach drzew i krzewów.
4. Praca plastyczna pt. *Co ciekawego widziałem w sadzie?*

Zadanie 4. *Leśni detektywi – wycieczka do lasu*

Cele kształcenia
- poznawanie warunków życia roślin i zwierząt żyjących w lesie,
- prowadzenie obserwacji lasu wiosną,
- poznawanie roślin chronionych rosnących w lesie,
- badanie właściwości drzew i krzewów rosnących w lesie (podobieństwa i różnice),
- ustalanie i przestrzeganie zasad obowiązujących w lesie.

Metody pracy
- czynne – samodzielnych doświadczeń, kierowania własną działalnością dziecka, zadań stawianych dziecku, ćwiczeń,
- słowne – objaśnienia i instrukcje, rozmowa, opowiadanie,
- percepcyjne – metoda obserwacji, pokazu, przykładu.

Etapy rozwiązywania zadania
1. Wycieczka do pobliskiego lasu – przygotowanie.
   – Dzieci losują koperty, w których znajdują się kartoniki z rysunkami: ucha, oka, nosa, ręki i dzielą się odpowiednio na cztery grupy.
   – Formułowanie zadań: I grupa obserwuje las używając oczu; II grupa obserwuje las wykorzystując uszy; III grupa gromadzi informacje o lesie za pomocą rąk; IV grupa do poznania lasu wykorzystuje nos.
   – Przypomnienie zasad kulturalnego i bezpiecznego zachowania się w drodze do lasu i w lesie:
     1) Każde drzewo jest domem dla wielu zwierząt – zachowuj się cicho.
     2) Przyjrzyj się jak pracują mrówki, ale nie niszcz mrowiska.
     3) Nie śmieć! Wyrzucone opakowania plastykowe są bardzo szkodliwe dla gleby lasu, a szklane butelki mogą spowodować pożar.
     4) Nie niszcz muchomorów. Grzyby zdobią las i są pożywieniem dla wielu zwierząt.
     5) Nie łam gałęzi i nie zrywaj żadnych roślin.
     6) Nie oddalaj się od grupy.

2. Poznawanie środowiska leśnego różnymi zmysłami.
   – Dzieci spacerują po lesie i wykonują przydzielone zadania, po czym prezentują zebrany materiał.
   – Zabawa: „Zgadnij, co to jest?" – zebrane przez dzieci okazy zostają włożone do pudełka. Dzieci rozpoznają je za pomocą dotyku i węchu.
   – Układanie zagadek o obserwowanych roślinach i zwierzętach.
   – Zabawa: „Zgadnij z jakiej rośliny pochodzi ten liść?" Rozpoznawanie drzew, krzewów i roślin zielnych: drzewa – dąb, grab, sosna, świerk; krzewy – leszczyna, czeremcha, tarnina, kalina; rośliny zielne (chronione) – konwalie, zawilce, sasanki, szczawik zajęczy.
3. Zabawy i gry terenowe z pokonywaniem naturalnych przeszkód.
   – Rzuty szyszkami do celu raz lewą, a raz prawą ręką.
   – Przejście po leżącym pniu.
   – Skoki przez naturalne przeszkody.
   – Bieg gęsiego, slalomem pomiędzy drzewami.
   – Mierzenie grubości pnia drzewa dowolnym sposobem.
4. Swobodne wypowiedzi: „O czym szumi leśne drzewo?"
   – Dzieci siadają pod wybranym drzewem, zamykają oczy i wsłuchują się w szelest liści i szum kołyszących się gałęzi.
   – Każde dziecko opowiada, czego dowiedziało się od drzewa, o czy szumiało drzewo.
5. Przyglądanie się drzewom w różnych pozycjach.
   – Dzieci przyjmując różne pozycje (stoją, leżą, odchylają do tyłu głowę, patrzą przez palce), opisują wygląd drzewa.
   – Próby twórczych odpowiedzi na pytanie: „Co by było, gdybym był drzewem?"
6. Porządkowanie terenu zabawy, powrót do przedszkola.

Podsumowanie

1. Aktywność poznawcza dziecka jest tą sferą jego działalności, która ułatwia poznawanie otaczającego świata pełnego nieznanych rzeczy i zjawisk. Bodźcem pobudzającym czynności poznawcze jest ciekawość, należy zatem ją rozbudzać.

2. Dzieci w wieku przedszkolnym są bardzo wrażliwe i podatne na wpływy środowiska, należy zatem pamiętać o tworzeniu korzystnych warunków do zaspokajania potrzeb dziecka, do powstawania zmian rozwojowych.

3. Dla stymulacji rozwoju istotna jest współpraca nauczyciela z domem rodzinnym dziecka. Zakres tej współpracy obejmuje: starania o zapewnienie warunków prawidłowego rozwoju dziecka, inicjowanie poczynań pedagogicznych rodziców, oddziaływanie na postawy rodzicielskie, poszerzanie wiedzy rodziców o rozwoju i sposobach stymulacji aktywności poznawczej dziecka.

4. W toku aktywności poznawczej dziecko konstruuje wiedzę, doskonali kompetencje, rozwiązuje problemy, formułuje nowe pytania i problemy. Uzyskanie nowej informacji staje się bodźcem do kolejnych dociekań i poszukiwań.

5. Zrozumienie pojęć, zjawisk skutkuje wzbogaceniem osobistego zasobu wiedzy, co w efekcie przynosi wzrost poczucia kompetencji dziecka.

Bibliografia

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

Brągiel J., *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, [w:] J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*, Trans Humana, Białystok 2000.

Dewey J., *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1988.

Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.

Galant J., *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1987.

Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1985.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.

Guilford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.

Gutowska H., *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach 1–3*, WSiP, Warszawa 1983.

Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.

Kozielecki J., *Czynność myślenia*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1982.

Kozielecki J., *Rozwiązywanie problemów*, Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.

Lewis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, PZWL, Warszawa 1988.

Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999.

Parafiniuk-Soińska J., *Pytania i polecenia w procesie kształcenia*, „Nauczanie Początkowe" 1988/1989, nr 7.

Pellegrino P., *Sztuka wychowania*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2003.

Perleth Ch., Schatz T., Gast-Gampe M., *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia u dzieci*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2000.

Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, PWN, Warszawa 1992.

Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 2002.

Rusiak P., *Dziecko z rodziny dysfunkcyjnej w szkole*, [w:] E. Koźniewska, *Doradca nauczyciela sześciolatków*, z. 4, CMPPP, Warszawa 2006.

Słownik psychologiczny, red. W. Szewczuk, Wiedza Powszechna,

Słownik socjologiczny, Graffiti BC, Toruń 1997.

Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa 1984.

Umiński T., *Biologia*, WSiP, Warszawa 1988.

Włodarski Z., Matczak A., *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1987.

Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1974.

Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

Anna Jakubowicz-Bryx

Udział rodziców w edukacji szkolnej dziecka na przykładzie dwóch środowisk

Poszukiwanie nowych, bardziej satysfakcjonujących płaszczyzn kontaktu, porozumienia i współpracy z rodzicami stanowi zadanie współczesnej szkoły. Powstaje pytanie: co takiego powinien robić nauczyciel, aby sprawić, by rodzic był jego sojusznikiem, a nie wrogiem? Sądzić należy, że zadowolenie rodziców jest najlepszą miarą jakości pracy wychowawczej i pedagogicznej nauczyciela. Współpraca powinna być drogą do osobistych sukcesów zarówno dzieci, rodziców, jak i nauczyciela. Przecież rodzice i nauczyciele mają wspólny cel: tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju dzieci. Znajomość przez nauczycieli postaw rodziców jest wskazana, ponieważ uzmysławia im charakterystyczne symptomy tych postaw, a w konsekwencji umożliwia modyfikację własnej postawy. Z kolei rodzice powinni znać postawy nauczycieli, ponieważ dzięki temu będą mogli przewidywać subiektywne reakcje nauczycieli wobec nich.

Charakterystyka relacji rodzic – nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej

Biorąc pod uwagę stosunki międzyludzkie, występują tu głównie dwa aspekty. Pierwszy, społeczny, który związany jest z normami, rolami, wzorami oraz drugi, psychologiczny, na który składają się percepcja, postawy emocjonalne, oczekiwania, potrzeby i inne właściwości psychiczne. Dawniej osoby postrzegano raczej w kategoriach kognitywnych, zaś w czasach nowszych coraz bardziej osoby postrzega się jako uczestników procesu interakcji. Przy założeniu interakcyjnym chodzi o wzajemne oddziaływanie i komunikację. Autorzy opisując teorie stosunków międzyludzkich i interakcje międzyosobowe, przywołują różne pojęcia, takie jak:

1. Percepcja – często również w połączeniu z przymiotnikiem społeczna, używana dla określenia w sposób ogólny zjawiska reprezentacji drugiego człowieka.

2. Ujmowanie – jest szersze niż pojęcie percepcja, stosowana również dla określenia zjawiska reprezentacji.

3. Reprezentacja – dotyczy zjawisk, które opierają się na danych percepcyjnych i dotyczą zarówno ciała, jak i ducha.[1]

W stosunkach między rodzicami a nauczycielami ważną rolę odgrywają postawy. Postawa to gotowość do reagowania w pewien spójny, konsekwentny sposób wobec pewnej osoby, grupy ludzi lub sytuacji, a wyrażająca się w określonym zestawie przekonań i stosunku emocjonalnym.[2] Jeśli mówimy o postawie danej osoby wobec jakiejś sprawy, to mamy na myśli: jej wiedzę i przekonania na określony temat; stosunek uczuciowy do danej sprawy; to, co dana osoba jest zdolna zrobić w związku z tą sprawą.

Wobec powyższych ustaleń należy przypuszczać, że jeśli rodzice mają nieprzychylną postawę wobec nauczyciela, to myślą o nim źle i tak samo się o nim wyrażają. Odczuwają uczucia negatywne i unikają kontaktu z tym nauczycielem. W związku z czym chętnie przerzucają obowiązki rodzicielskie na szkołę i w razie niepowodzeń dziecka, winę zrzucają na tę właśnie instytucję. Postawa rodzicielska nie jest tylko mniemaniem o nauczycielu, ale wyznacza także działania w stosunku do niego. Dzięki tym działaniom, zachowaniom rodziców wobec nauczyciela (nauczyciela wobec rodziców), dzięki temu, co mówią o nauczycielu (rodzicu) i jak o nim mówią, można poznać wzajemne postawy rodziców i nauczycieli. W takim kontekście nauczyciele swój kontakt z rodzicami określają jako przyjacielski, serdeczny, bądź z dystansem, stanowczy, natomiast rodzice wyrażają postawę miłą, serdeczną, życzliwą lub czują, że postawa nauczyciela w stosunku do nich ma charakter negatywny lub represyjny. Trzeba jednak pamiętać, że wszelkie postawy zarówno nauczycieli, jak i rodziców podlegają zmianom. Jednostka ludzka zachowuje się w sposób zróżnicowany, dlatego też w życiu rodziców i nauczycieli tworzą się różne sytuacje, w których ma przewagę określony rodzaj postaw. Może mieć miejsce sprawiedliwe traktowanie partnera, ale również zdominowanie i wrogość.

Relacje rodzic–nauczyciel można oszacować w określonych wymiarach, przyjmując, iż ważnymi cechami wszystkich relacji jest wzajemna zależność i wywieranie wpływu. Partnerzy interakcji mogą być od siebie zależni jednostronnie lub dwustronnie, co oznacza, że mogą wystąpić sytuacje, w których

---

[1] I. Nowosad, M. J. Szymański, *Nauczyciele i rodzice*, cz. 3, *W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Kraków 2004.

[2] M. Nowak, *Partnerzy wychowania?*, „Nowa Szkoła” 2003, nr 10.

jeden z partnerów ma do drugiego sprawę, ale relacja ta nie jest odwzajemniona. Może zaistnieć także sytuacja, w której obaj partnerzy mają do siebie interes o jednakowym stopniu motywacji dla każdego z nich. W pierwszej sytuacji interakcja miałaby prawdopodobnie charakter dominacji–uległości, w drugiej natomiast opierałaby się na płaszczyźnie partnerskiej.[3]

Niestety obecny stan relacji rodzice–nauczyciele nie zawsze jest zadowalający, a zakres wpływu rodziców na funkcjonowanie szkoły zbyt mały. W świadomości społecznej pokutuje wiele stereotypów i uprzedzeń. Przede wszystkim ważne są osobowości i przygotowanie zawodowe nauczycieli oraz życzliwy i partnerski stosunek nauczycieli i rodziców, wzajemne zrozumienie i zaufanie. Od jakości tej współpracy zależy skuteczność pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Dlatego każdej szkole powinno zależeć na dobrym współdziałaniu z rodzicami.

Z pewnością korzyści płynące z kontaktów rodziców z nauczycielami będą dotyczyły wszystkich trzech podmiotów, czyli: rodziców, nauczycieli i uczniów. Możemy wyróżnić następujące zalety wynikające z tych kontaktów. Dla ucznia: świadomość zainteresowania dzieckiem, jego nauką, rozwojem, problemami itp.; poczucie kontroli i dopilnowania; możliwość rozwiązywania problemów na bieżąco; gotowość do dzielenia się swoimi problemami; przekonanie o tym, iż wszelkie działania dorosłych mają na celu dobro dziecka. Dla rodzica: poznanie dziecka w warunkach szkolnych; poznanie szkoły jako instytucji, która kształci jego dziecko; poznanie nauczycieli jako osób, które mają wpływ na rozwój dziecka; pokonanie lęków i uprzedzeń, negatywnych nastawień do szkoły; poznanie zespołu klasowego; bezpośrednie uczestnictwo w funkcjonowaniu klasy oraz szkoły; możliwość wpływania na pracę szkoły; możliwość odpowiedzialnego i świadomego wychowania i kształcenia swego dziecka. Dla nauczyciela: poznanie rodziców ucznia, jego domu, zwyczajów i norm w nim panujących; zwiększenie przestrzeni swych oddziaływań; przekazanie i wdrożenie rodziców do wykonywania niektórych zadań wychowawczych; integracja całego zespołu klasowego; łatwość organizowania i realizowania zadań dydaktycznych i wychowawczych; łatwość egzekwowania przyjętych reguł; komfort psychiczny; akceptacja i zrozumienie; aktywność uczniów i rodziców.[4]

Oczekiwania wpływają na jakość oddziaływań między rodzicami a nauczycielami oraz modyfikują zachowania obojga podmiotów. Nauczyciel, który staje pierwszy raz przed grupą rodziców ma już co do nich pewne oczekiwania, tak samo rodzice czegoś od nauczyciela wymagają oraz na coś liczą. Oczekiwania

[3] I. Nowosad, M. J. Szymański, dz. cyt.

[4] *Współpraca z rodzicami*, red. G. Koźmiński, Pracownia Wydawniczo-Edukacyjna K&K, Złotów 2001.

można więc traktować jako stały składnik interakcji między rodzicem a nauczycielem.[5]

Już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej rodzice oczekują zatrudniania kompetentnych nauczycieli, czyli najważniejsza jest dla nich kształcąca funkcja szkoły. Można wywnioskować również, iż rodzice pragną dla swych dzieci wykształcenia wyższego niż sami posiadają. Dla części rodziców bardzo ważne są także warunki pracy szkoły, a więc możliwość korzystania z pracowni komputerowej, biblioteki, z sali gimnastycznej, gdyż one również mogą mieć wpływ na poziom nauczania. Rodzice chcą także dokładnie wiedzieć, jakie wymagania dydaktyczno-wychowawcze szkoła stawia dziecku. Wśród oczekiwań rodziców wobec szkoły znajduje się też organizowanie zajęć pozalekcyjnych, ponieważ rodzice pragną, by ich dzieci mogły rozwijać swoje zainteresowania. Ważne są również oczekiwania opiekuńcze, a w szczególności możliwość korzystania ze stołówki, świetlicy i pomoc materialna. Chcą, by szkoła ujawniała wymagania programowe i statut.[6]

Od nauczyciela rodzice oczekują, by dobrze znał ich dziecko, czyli potrafił wskazać jego dobre, jak i te złe strony, dostrzegał swoistość upodobań. Rodzice pragną poznać styl wychowawczy nauczyciela. Chcą wiedzieć, jak traktuje zespół klasowy, czy jest zdolny do życzliwego partnerstwa czy raczej dystansuje się od uczniów. Rodzice pragną, by wychowawca ich dzieci cieszył się autorytetem i prestiżem, wynikającym z jego pozycji w szkole. Dla rodziców ważne są także takie cechy pedagogów, jak: zdolności organizacyjne, efektywne nauczanie, szacunek, uznanie w oczach uczniów, wyjątkowa osobowość i konsekwencja.[7]

Rodzice oczekują również, by nauczyciel liczył się ze zdaniem ich dziecka, oczekują zlecania żądań i rygoru w egzekwowaniu obowiązków, chcą, by nauczyciel był sprawiedliwy, wymagający i mądry. Rodzice przekazują nauczycielowi władzę nad dzieckiem w murach szkoły, nie interesuje ich, jakimi metodami i środkami pracuje wychowawca.[8]

Dla rodziców istotne jest, aby nauczyciel stwarzał atmosferę bezpieczeństwa i zaufania oraz traktował każde dziecko indywidualnie. Jest to zrozumiałe, ponieważ rodzice uczniów klas I–III zdają sobie sprawę z faktu, że ich dzieci potrzebują emocjonalnego ciepła, zrozumienia i życzliwości. Szkoła jest dla nich środowiskiem często obcym, wiec potrzebują na tym etapie przewodnika i opiekuna. Istotną kwestią dla rodziców jest to, by wychowawcy przekazywali

[5] I. Nowosad, M. J. Szymański, dz. cyt.

[6] E. Wolańska, *Kształtowanie świadomości wychowawczej rodziców*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 2003, nr 6.

[7] *Współpraca z rodzicami…*

[8] B. Kosztyła, *Formy kontaktów nauczycieli z rodzicami*, „Wychowanie na co Dzień” 2002, nr 7.

uczniom dobre normy obyczajowe i kulturowe, kształtowali pozytywne stosunki międzyludzkie oraz wdrażali do samodzielności, samokontroli i uczyli samodzielnego rozwiązywania problemów. Możemy wiec wywnioskować, że rodzice kładą duży nacisk na rozwój sfery społecznej, emocjonalnej i kulturalnej, jednak znajdują się one poniżej sfery intelektualnej, która ma dla rodziców szczególne znaczenie, więc oczekują, że nauczyciel na ten rozwój położy szczególnie silny nacisk.

Według P. Kowolik „rodzice oczekują od szkoły prawidłowego, indywidualnego rozwoju dziecka, nakierowanego na życiowy sukces, właściwej atmosfery bezpieczeństwa, pobudzania zdolności dzieci, zwracania uwagi na prawidłowe relacje społeczne w klasie, podmiotowego traktowania dzieci i siebie”.[9]

Często w głowach nauczycieli rodzi się pytanie: czy rodzice oczekują zbyt wiele? Wydaje mi się, że wielu rodziców oczekuje od nauczyciela gotowych, uniwersalnych i skutecznych w każdej sytuacji recept. Nauczyciel nie zawsze jest w stanie sprostać tym oczekiwaniom.

Na relacje pomiędzy rodzicami a nauczycielami wpływają postawy i role rodziców reprezentowane w szkole. Rodzice pełnią w szkole role, które wynikają z faktu bycia rodzicami, a z drugiej strony są to role przyjęte w trakcie współpracy z nauczycielami. E. Kosińska wyróżnia naturalne role pełnione przez rodziców oraz role, których wyuczyli się oni w trakcie bywania w szkole, bądź narzucone przez sytuacje, w których brali udział.

Naturalną rolą rodzica jest rola opiekuna. Rodzice dbają o to, aby dziecko chodziło schludnie ubrane, aby miało estetyczne zeszyty, pomagają mu spakować plecak z książkami. Czasem zdarza się jednak tak, iż rodzice nie wypełniają należycie tej roli. Dziecko przychodzi do szkoły brudne, jest głodne i nie posiada odpowiednich pomocy dydaktycznych. Wtedy to rolę opiekuna sprawują wychowawcy. Karmią uczniów, kupują zeszyty czy przyszywają guziki. Wiadomo jednak, iż nauczyciel nie jest w stanie zastąpić rodziców. Nauczyciel musi porozmawiać z rodzicami w sposób szczery i otwarty o ich obowiązkach. Wychowawca nie może udawać, że nie widzi problemu, albo, że to nie jego sprawa. Jeśli sytuacje będą się notorycznie powtarzać nauczyciel musi zgłosić fakt zaniedbania do odpowiednich organów.

Kolejną z ról jest rola mecenasa. Rodzice dbają o prawidłowy rozwój dziecka, zarówno psychiczny, fizyczny, jak i emocjonalno-społeczny. Mają prawo znać wymagania nauczycieli, domagać się przestrzegania zaleceń lekarza lub psychologa. Nauczyciel ma obowiązek słuchać informacji, jakich dostarczają mu rodzice o dziecku i respektować zalecenia specjalistów. Nie może zaistnieć sytuacja,

[9] P. Kowolik, *Współpraca szkoły z domem rodzinnym*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji: szkoła, rodzina, społeczeństwo, kultura*, red. M. Nyczaj-Drąg, M. Głażewski, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005, s. 100.

w której nauczyciel podważy orzeczenie psychologiczne lub lekarskie. Rodzice mają prawo walczyć z niesprawiedliwością, jeśli taka ma miejsce w szkole.

Następną z ról jest rola towarzysza rozwoju. Rodzice powinni towarzyszyć dziecku w jego rozwoju, mądrze ukierunkowywać jego rozwój we wszystkich sferach osobowości oraz psychiki. Rodzice nie powinni opuszczać dziecka w pierwszych tygodniach nauki, ale pokazać mu, jak się uczyć oraz jak planować swój czas. Niedopuszczalne jest, aby większość uczniów musiała korzystać z korepetycji, aby sprostać wymaganiom nauczyciela. Rolą rodziców jest współpraca z nauczycielem, aby dziecko jak najlepiej zdobywało wiedzę i nowe doświadczenia.

Rodzice pełnią także rolę kozła ofiarnego. Są to rodzice, którzy nie radzą sobie z własnymi dziećmi, często są to rodziny dysfunkcyjne i patologiczne. Nie są otwarci na współpracę z nauczycielem, nie przyjmują od niego rad, propozycji ani uwag. Chętnie oddają dziecko pod opiekę pedagoga, ponieważ w ten sposób pozbywają się problemu. Czują wielką krzywdę, gdy mają przyjść do szkoły i porozmawiać z wychowawcą. Uważają, że szkoła się na nich uwzięła. Wiele wysiłków i starań muszą włożyć nauczyciele, aby skłonić takich rodziców do współpracy i porozumienia.

Kolejna z ról to rola negocjatora. Rodzice chętnie kontaktują się z nauczycielami, pomagają wychowawcy w różnych zadaniach, gdy chcą korzystać z pomocy szkoły w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Chcą znaleźć rozwiązanie w sytuacji konfliktu, nie oskarżają nauczyciela. Kiedy trzeba, stają po stronie nauczyciela, ale kiedy trzeba, to bronią również dzieci. Starają się stworzyć dobrą atmosferę na zebraniach i angażować innych rodziców w zadania szkoły. Nauczyciel będzie odciążony z rozstrzygania wielu spraw spornych, będzie miał ułatwioną współpracę z innymi rodzicami, jeśli będzie umiał wykorzystać rodziców-negocjatorów.[10]

Do drugiej grupy ról możemy zaliczyć rolę wroga szkoły, reformy i innych uczniów. Ta rola pełniona jest przez rodziców, którzy czują wyraźne niezadowolenie z kształcenia i wychowania swojego dziecka przez szkołę. Rodzice mają własne ambicje i jeśli dziecko za nimi nie podąża, to winę zrzucają na szkołę. Oskarżają szkołę, że ich dziecko nie jest takie, jak by sobie życzyli. Jeśli nauczyciele pozwolą im choćby po części zaspokoić własne ambicje, to będzie możliwe nawiązanie współpracy. Oczywiście najpierw nauczyciele muszą poznać te ambicje, aby była możliwa ich realizacja.

Kolejną pełnioną rolą przez rodziców jest rola wszystkowiedzącego. Tę rolę pełnią przede wszystkim rodzice, którzy mają małe poczucie własnej wartości, a pracują w charakterze pracownika umysłowego, nauczyciela, pedagoga itp.,

[10] E. Kosińska, *Rodzina a szkoła, krótki poradnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków 1999.

lub rodzice o wysokim mniemaniu o sobie i o swym dziecku. Często wytykają nauczycielowi jego błędy, chcą nim kierować, uczą dziecko w domu według własnych zasad, a nierzadko także każą dziecku uczyć się kilka lekcji do przodu. Rodzice wszędzie widzą podstęp, więc bardzo ciężko nawiązać z nimi współpracę.

Ostatnia rola nosi nazwę zmęczonego i przepracowanego. Występuje u rodziców, którzy nie chcą poświęcić czasu dla szkoły. Rzadko uczestniczą w zebraniach, usprawiedliwiając się brakiem czasu. Często są to rodzice, którzy nie potrafią współpracować i dostrzegać potrzeb innych. Najlepszą metodą na ożywienie współpracy z tymi rodzicami jest zainteresowanie ich dzieci jakimiś pracami na rzecz klasy lub szkoły – dziecko automatycznie zmusi rodzica do pomocy w realizacji zadania.[11]

Dzieci informują rodziców o różnych problemach mających miejsce w szkole. Są to problemy związane z niesprawiedliwym potraktowaniem przez nauczyciela oraz organizacją lekcji, małe zainteresowanie nauczyciela dzieckiem, zastępstwa itp. Rodzice w różny sposób reagują na te problemy i na ich podstawie wyrażają różne postawy wobec szkoły. W. Żłobicki wskazuje na trzy stanowiska rodziców:

1. Stanowisko obiektywne, w którym stosunek rodziców do szkolnych problemów dziecka, a pośrednio także do szkoły, wiąże się z analizą sytuacji wychowawczej i przemyślanym, racjonalnym udzieleniem dziecku rad. Zawiera on elementy łagodzenia napięć bez równoległego kształtowania niechęci do nauczyciela i szkoły. Postawa obiektywna na ogół wiąże się z pozytywnymi osiągnięciami dziecka w szkole. Dzieci tych rodziców są uczniami osiągającymi bardzo dobre wyniki w szkole. Ten fakt ukierunkowuje refleksje rodziców bardziej na sprawy wychowawcze aniżeli dydaktyczne. Częstość występowania tej postawy wzrasta wraz z poziomem wykształcenia rodziców.

2. Stanowisko krytyczno-interwencyjne charakteryzuje się jawną krytyką faktów z życia szkolnego, krytyką poszczególnych nauczycieli, dezaprobatą ich postaw, opowiadaniem się rodziców po stronie dziecka oraz częstą interwencją. Rodzice rzadko tu podejmują działania w kierunku konstruktywnego rozwiązania nurtujących problemów, dostrzegając „krzywdę” dziecka, a nie dostrzegając uwarunkowań. Dzieci rodziców charakteryzujących się tą postawą są przeważnie uczniami średnimi i słabymi, rzadziej dobrymi. Otwarty sprzeciw rodziców wobec posunięć nauczyciela znajduje swój wyraz nie tylko w werbalnej dezaprobacie wyrażonej w domu, ale także w ingerencji rodziców, np. skargi u dyrektora.

3. Stanowisko konformistyczne jest najliczniej reprezentowane. Ta postawa sugeruje dążność do ukierunkowania zachowań dziecka zgodnie z wymaganiami szkoły. Rodzice nie chcą podważać autorytetu nauczyciela, występują w jego obronie i choć często rację przyznają dziecku, nie mówią mu tego. Rzadko

[11] Tamże.

natomiast nawiązują rzeczową rozmowę z nauczycielem, zmierzającą do poprawienia określonego stanu rzeczy. Można uznać, że taka postawa wyraża bierność i pewien konformizm. Postawa ta występuje dwa razy częściej w rodzinach o niższym stopniu wykształcenia.[12]

Wymienione postawy rodziców wobec szkoły ocenić należy dość krytycznie, jeśli przyjąć, że rodzice mają nie tylko kształtować stosunek dziecka do nauki i zapewnić do niej odpowiednie warunki, ale wspólnie ze szkołą wychowywać i integrować pracę domu i szkoły. Zdecydowana większość rodziców nie porusza w szkole tematów związanych z problemami wychowawczymi występującymi w domu, by zapobiegać złemu ustosunkowaniu się nauczyciela wobec dziecka. Taka postawa rodziców wpływa ujemnie na kształtowanie postawy społecznej dziecka. Rodzice także często oceniają czyny nauczyciela, a nie nauczyciela w ogóle, co powoduje sytuację korzystnie rokującą. W większości przypadków funkcje szkoły ujmowane są przez rodziców instrumentalnie, a szkoła jest instytucją, która winna zadbać w pierwszej kolejności o dobre wyniki procesu kształcenia. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy dopatrywać się także w postawach wielu nauczycieli, którzy kładą szczególny nacisk na kształtowanie u uczniów cech i nawyków przydatnych do uzyskania powodzenia w szkole.

Rodzice przyjmują różne postawy wobec szkoły, od biernych po aktywne, a najczęściej jest to postawa obserwatorów. Nie jest ona naturalna, lecz stanowi efekt wadliwej organizacji pracy w szkole. Rodzice przyprowadzając dziecko po raz pierwszy do szkoły są w stanie zrobić bardzo dużo, aby ich pociecha czuła się komfortowo i bezpiecznie. Tę gotowość nauczyciele wykorzystują w bardzo małym stopniu, a najczęściej ją tłumią.

Kolejną postawę reprezentują rodzice walczący. Są bardzo uciążliwi dla wszystkich pracowników szkoły. Walczą z każdym o wszystko, są agresywni. Mile widziani w każdej szkole są rodzice zasobni. Zwykle w nic nie ingerują i są na każde życzenie nauczyciela. Często finansują szkołę, czy wykonują w niej różne prace. Jedną z postaw są również rodzice-uczniowie, którzy uczestniczą w różnych zebraniach, kursach i szkoleniach. Przychodzą do nauczycieli po rady i wskazówki, występują w szkole jako biorcy. Rodzice reprezentujący innych, działacze to ci, którzy zgłaszają się do pracy w radzie rodziców, są reprezentantami rodziców w klasie. Taka forma aktywności jest ważna w dużych szkołach, kiedy niemożliwy jest kontakt władz szkoły ze wszystkimi rodzicami. Inną postawę prezentują rodzice współpracujący, komunikujący się. Jest to postawa najbardziej pożądana, ponieważ umożliwia kontakt rodziców i nauczycieli dla formułowania, uzgadniania i osiągania celów oraz rozwiązywania problemów.[13]

---

[12] W. Żłobicki, *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000.

[13] E. Gawron, *Koncepcja współpracy wychowawcy, uczniów, rodziców*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 1.

Sądzę, że bardzo mało jest w szkołach rodziców współpracujących. Rodzice są zabiegani, nie mają czasu na wzajemną pomoc, wymianę myśli i doświadczeń. Wszystko to sprawia, że szkoła nie jest miejscem prawdziwych spotkań, podczas których osoby mówią o swoich potrzebach i oczekiwaniach, a zarazem uczą się, co jest ważne dla innych. Każdej szkole powinno zależeć na reprezentacji rodziców, którzy formalnie włączą się we współdecydowanie o organizacji szkoły. Ważne jest, by eksponować walory oddziaływania rodziców, które pomagają dostrzegać, trafnie rozumieć i dostrzegać zjawiska, hasła i poglądy obecnej, szczególnie zmiennej cywilizacji.

Udział rodziców w edukacji szkolnej dziecka w świetle badań własnych

Szkoła jest drugim obok rodziny środowiskiem, które wywiera największy wpływ na dziecko. W niej uczeń spędza po kilka godzin dziennie przez wiele lat. Szkoła dostarcza mu dużej ilości przeżyć i doświadczeń, często nadając kierunek jego zajęciom pozaszkolnym, wywierając wpływ na kształt jego dalszego życia. Zreformowana szkoła, by mieć szansę na dobre wychowanie ucznia, na jego rozwój i na pielęgnowanie wartości ogólnoludzkich, wreszcie by mieć autorytet w swoim środowisku musi znaleźć płaszczyznę porozumienia i współpracy z rodzicami. Brak wspólnej płaszczyzny wychowawczej, spójności przekazywanych zasad i wartości wprowadza chaos w życie młodego człowieka.

W związku z powyższym przygotowano i przeprowadzono badania empiryczne, które miały przynieść rozstrzygnięcia w kwestii: Czy współpraca rodziców ze szkołą na wsi, jak i w mieście układa się pomyślnie? W bardziej szczegółowym ujęciu badania miały odpowiedzieć na następujące zagadnienia: Czy nauczyciele zachęcają rodziców do współpracy? Jaka jest rola rodziców w edukacji domowej dzieci? W jakich obszarach rodzice dwóch środowisk najczęściej wykazują aktywność w edukacji swych dzieci? Czy rodzice chcieliby decydować o wszystkim, co dotyczy ich dzieci w szkole? Czy rodzice znają swoje prawa w procesie edukacyjnym dzieci? W badaniach ankietowych wzięło udział 106 rodziców, a wśród nich: 54 rodziców z miasta i 52 rodziców ze wsi. Badania ankietowe pozwoliły uzyskać informację o sposobach spostrzegania przez rodziców swojej roli w edukacji dziecka oraz wymagań, jakie mają wobec szkoły i nauczycieli. Drugą grupę badawczą stanowili nauczyciele. Ankietą objęto 53 nauczycieli – 30 z miasta i 23 uczących na wsi. W kwestionariuszu nauczyciele mieli za zadanie określić, jak oceniają współpracę rodziców ze szkołą, ale również co sami robią, aby ta współpraca była pomyślna. Pytani byli o ich przygotowanie do spotkań z rodzicami, o kontakty indywidualne oraz własne oczekiwania względem rodziców.

Jako pierwsze omówione zostaną wyniki ankiety przeprowadzonej wśród rodziców.

Jedno z pierwszych pytań dotyczyło uczęszczania na wywiadówki. 64,8% badanych rodziców z miasta stwierdziło, że zawsze uczęszcza na wywiadówki, dla 22,2% rodziców udział w wywiadówkach jest częsty, tylko jeden rodzic stwierdził, że rzadko pojawia się na zebraniach. Jeśli chodzi o rodziców ze wsi, to wyniki są trochę lepsze. 76,9% stwierdza, że zawsze uczęszcza na wywiadówki, często 21,1% rodziców, natomiast rzadko 11,9% badanych.

Postanowiono również zebrać informacje, które dotyczą opinii rodziców na temat częstotliwości organizowania wywiadówek. Z zebranych danych wynika, że 70,3% rodziców z miasta i 86,5% ze wsi uważa, że wywiadówki organizowane są zgodnie z potrzebami. Jedynie dla 25,9% rodziców z miasta wywiadówki odbywają się za często, a dla 5,5% za rzadko. Na wsi z kolei 9,6% rodziców uważa, że wywiadówki to zbyt częste, niepotrzebne spotkania, a 3,8% rodziców stwierdza, że jednak organizowane są zbyt rzadko.

Kolejne z pytań dotyczyło kontaktów indywidualnych z nauczycielem. Interesującym było, czy rodzice chętnie biorą udział w takiej formie współpracy, czy jednak robią to z przymusu i na specjalne zaproszenie nauczyciela. Z badań wynika, że 9,2% rodziców z miasta jest zdania, że kontakty indywidualne z nauczycielem odbywają się bardzo często. Dla 42,6% kontakty te są częste, dla 7,4% kontakty są rzadkie, 3,7% twierdzi, że są bardzo rzadkie, a 18,5% jest zdania, że w ogóle nie ma kontaktu indywidualnego z nauczycielem. Sytuacja na wsi przedstawia się następująco. Najwięcej, bo aż 55,7% rodziców stwierdziło, że ich kontakty z nauczycielem są częste. Kolejna grupa to 21,1%, która stwierdziła, że ich kontakty z wychowawcą dziecka są bardzo rzadkie, dla 11,5% rodziców kontakty indywidualne są rzadkie. Najmniej liczną grupę stanowią rodzice, dla których kontakty z nauczycielem są bardzo częste – to tylko 3,8% badanych ze wsi.

W następnym pytaniu uzyskano informacje dotyczące znajomości przez rodziców programu nauczania. Największą grupę tworzą rodzice z miasta (48,1%), którzy swoją znajomość programu nauczania ocenili jako dobrą. Rodzice, którzy ocenili swoją znajomość programu na bardzo dobry stanowili 31,4% osób. W dalszej kolejności znajdują się rodzice, dla których znajomość programu nie jest najlepsza, stanowią oni 14,8% badanych, natomiast 5,5% rodziców z miasta to osoby, które uważają, że nie mają kompletnego pojęcia o programie nauczania. Biorąc pod uwagę rodziców ze wsi sytuacja przedstawia się nieco inaczej. Dobrą znajomość programu posiada 36,5% osób spośród badanych, złą znajomość deklaruje 30,7%, bardzo złą 25,0%. Najmniejszą grupę stanowią rodzice z bardzo dobrą znajomością programu – 7,6%.

Jedno z pytań ankietowych dotyczyło znajomości przez rodziców ich praw w procesie edukacji dziecka. Wiedza rodziców w tej kwestii przedstawia się na-

stępująco. Rodzice z miasta deklarują lepszą znajomość swoich praw w edukacji dziecka niż rodzice pochodzący ze wsi. Połowa rodziców z miasta ocenia swoją znajomość praw jako bardzo dobrą. Dobrą znajomość praw deklaruje 46,2% badanych z miasta, złą tylko 3,7%, natomiast żaden z rodziców nie ocenił swojej znajomości praw bardzo źle. Sytuacja ma się trochę inaczej w przypadku rodziców ze wsi. Mimo że największą grupę stanowią rodzice, którzy twierdzą, że ich znajomość praw jest dobra (36,5%), to występuje także duża grupa rodziców (30,7%), którzy swoją znajomość praw ocenili jako złą. Na końcu znajdują się rodzice oceniający swą wiedzę w danej kwestii jako bardzo dobrą i stanowią oni 17,3% oraz rodzice twierdzący, że znają swe prawa bardzo źle – 15,3%.

W kolejnym pytaniu rodzice mieli określić, w jakim stopniu respektowane są ich prawa w procesie edukacyjnym. Na podstawie wyników ankiet można stwierdzić, iż większość rodziców zarówno ze wsi, jak i z miasta uważa, że ich prawa respektowane są „w pełnym zakresie”. Taką odpowiedź dało 36,7% rodziców z miasta i 74,0% ze wsi. Pozostali rodzice z miasta oraz ze wsi zaznaczyli pole „w średnim zakresie”. Nikt nie zaznaczyło pola „w ogóle”.

Jedno z pytań ankietowych dotyczyło oceny przez rodziców dostępu do specjalistów w szkole (np. pedagoga, psychologa). Wyniki przedstawiają się następująco. Rodzice z miasta w większości (72,2%) twierdzą, że dostęp do specjalisty w szkole jest bardzo dobry. Pozostali są zdania, że dostęp do specjalisty jest dobry. Żaden z rodziców nie zaznaczył opcji „zły”, ani „bardzo zły”. Sytuacja na wsi jest całkiem podobna. Większość rodziców ocenia dostęp do specjalistów jako dobry (57,7%), natomiast pozostali twierdzą, że dostęp jest bardzo dobry. Podobnie jak wśród rodziców z miasta nikt nie zaznaczył opcji „zły” i „bardzo zły”.

Rodzice pytani byli również o ich zdanie na temat funkcjonowania administracji w szkole. Sytuacja nieco lepiej przedstawia się w opinii rodziców ze wsi. O bardzo dobrym funkcjonowaniu administracji szkolnej mówi 34,7% rodziców, o dobrym 40,4%, a o złym 25,0%. Jeśli chodzi o rodziców z miasta, to większość jest zdania, że administracja funkcjonuje na złym poziomie (46,2%), a 7,4% twierdzi, że administracja funkcjonuje wręcz na bardzo złym poziomie. Może to wynikać z faktu, że szkoły w mieście są większe niż na wsi i stąd pojawiają się większe trudności organizacyjne. Jednak są też rodzice z miasta, którzy są zdania, że administracja funkcjonuje bardzo dobrze (20,3%) oraz dobrze (25,9%).

Interesująca była również opinia rodziców dotycząca oczekiwań, jakie mają wobec nich wychowawcy. Pytani byli o to, na ile oczekiwania te są zgodne z ich wymaganiami. Jak wynika z zebranych danych, wśród zdecydowanej większości rodziców istnieje przeświadczenie, że oczekiwania nauczycieli wobec nich są wysokie. Taką opinie wydało 50,0% rodziców ze wsi oraz 38,9% z miasta. Również spora część rodziców twierdzi, że te oczekiwania są wręcz zbyt wy-

sokie – 27,8% rodziców z miasta i 13,4% ze wsi. Żaden rodzic z miasta i ze wsi nie zaznaczył opcji „niskie" i „zbyt niskie". Była też część rodziców, dla których te oczekiwania są odpowiednie – dla 33,3% rodziców z miasta i 36,5% ze wsi. Pytanie to wiązało się z pisemnym uzasadnieniem swojej odpowiedzi. Większość rodziców, dla których oczekiwania wychowawcy dziecka wobec nich są „wysokie" i „zbyt wysokie" uzasadniali swoje wypowiedzi w następujący sposób: „ponieważ nauczyciel wymaga rzeczy niemożliwych"; „ponieważ nie mam czasu przesiadywać w szkole całymi dniami"; „ponieważ mam kilkoro dzieci i muszę każdemu poświęcić czas"; „ponieważ nie mam takiej wiedzy, by rozwiązywać niektóre problemy"; „ponieważ chce, bym robił rzeczy, na które nie mam czasu i ochoty". Z powyższych odpowiedzi można wysnuć spostrzeżenie, że rodzice nie mają tyle czasu dla szkoły, ile życzyłby sobie nauczyciel. Często nie chcą, bądź boją się angażować w niektóre sprawy, ze względu na brak odpowiedniej wiedzy. Twierdzą, że to nauczyciel jest od tego, by rozwiązywać problemy.

Kolejne z pytań ankietowych brzmiało: Czy nauczyciel zachęca Pana/Panią do współpracy? Wyniki dowodzą, że zarówno rodzice z miasta, jak i ze wsi w większości twierdzą, że nauczyciele zachęcają ich do współpracy. Taką odpowiedź dało 74,0% rodziców z miasta i 75,0% rodziców ze wsi. Wskazanie odpowiedzi pozytywnej wiązało się z pisemnym uzasadnieniem swojej opinii, dzięki czemu udało się wyodrębnić najczęstsze sposoby zachęcania rodziców do współpracy. Są to: „wspólne wycieczki, wyjazdy"; „wspólne organizowanie imprez klasowych"; „wspólne rozwiązywanie problemów"; „obopólne dbanie o klasopracownię"; „organizowanie dni z rodzicami".

W kwestionariuszu ankiety znalazło się również pytanie dotyczące zmian, jakie rodzice chcieliby wprowadzić w szkole. Zebrano najczęstsze odpowiedzi wśród rodziców ze wsi: „chciałabym/chciałbym, aby w szkole było więcej kół zainteresowań"; „chciałabym/chciałbym, aby w szkole było mniej przemocy". Do najczęstszych odpowiedzi wśród rodziców z miasta należą: „chciałabym/chciałbym zmienić liczbę dzieci w klasach"; „chciałabym/chciałbym zmienić ilość spędzanych przez dziecko godzin w szkole"

Jedno z pytań dotyczyło oczekiwań rodziców względem nauczycieli. Do częstych odpowiedzi wobec nauczycieli z miasta należą: „udzielania pełnych i wnikliwych informacji o dziecku"; „pomocy w rozwiązywaniu trudności"; „partnerstwa"; „dyskrecji"; „sprawiedliwego traktowania"; „dbania o dobre samopoczucie dziecka w szkole"; „kompetencji"; „podmiotowego traktowania"; „rozwijania zainteresowań dziecka". Jeśli chodzi o nauczycieli ze wsi, do najczęstszych odpowiedzi rodziców mogłam zaliczyć: „bezpieczeństwa dziecka w szkole"; „szacunku"; „sprawiedliwego traktowania dziecka"; „kompetencji"; „pomocy przy rozwiązywaniu problemów".

W kwestionariuszu ankiety znalazło się pytanie dotyczące obszarów, w jakich rodzice wykazują aktywność przy współpracy ze szkołą. Rodzice z miasta byli zdania, że w pełnym zakresie są aktywni w następujących obszarach: „świadczenia finansowe i materialne" (poza obowiązującymi) – 64,9%; „pomoc przy organizowaniu wycieczek" – 53,8%; „pomoc przy organizowaniu imprez" – 74,0%; „udział w zebraniach klasowych" – 64,8%. W średnim zakresie współpracują: „pomoc przy remoncie" – 57,4%; „udział w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych" – 53,8%; „udział w radach szkół" – 57,4%. W przypadku rodziców pochodzących ze wsi wyniki przedstawiają się następująco: w pełnym zakresie współpracują w obszarach: „pomoc przy remoncie" – 90,3%; „pomoc przy organizowaniu wycieczek" – 75,0%; „pomoc przy organizowaniu imprez" – 76,0%; „udział w zebraniach klasowych" – 90,3%. Natomiast w średnim zakresie rodzice ze wsi deklarują: „udział w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych" – 55,8%; „świadczenia finansowe i materialne (poza obowiązującymi)" – 59,7%; „udział w radach szkół" – 50,0%. Z danych wynika, że rodzice z miasta częściej są aktywni w kwestiach finansowych i materialnych, natomiast rodzice ze wsi wolą pomagać przy remontach i przy organizowaniu wycieczek oraz imprez.

Kolejne pytanie dotyczyło obszarów, na które badani chcieliby mieć wpływ. Rodzice z miasta odpowiadali w następujący sposób: w pełnym zakresie na: „wybór wychowawcy dziecka" – 77,8%; „częstotliwość spotkań z nauczycielem" – 94,4%; „formę komunikacji ze szkołą" – 70,3%; „rodzaj prowadzonych zajęć pozalekcyjnych" – 81,4%; „plan lekcji" – 92,6%; „system pomocy dzieciom w trudnej sytuacji losowej" – 77,8%. W średnim zakresie na: „organizowanie i rodzaj imprez szkolnych" – 64,8%, „organizowanie i rodzaj wycieczek szkolnych" – 74%; „politykę oświatową realizowaną w szkołach" – 68,6%; „dobór menu na stołówce i w sklepiku szkolnym" – 53,8%; „dobór podręczników" – 57,4%. Rodzice ze wsi odpowiadali w następujący sposób: w pełnym zakresie chcieliby mieć wpływ na: „wybór wychowawcy dziecka" – 72,2%; „częstotliwość spotkań z nauczycielem" – 94,2%; „organizowanie i rodzaj imprez szkolnych" – 90,3%; „organizowanie i rodzaj wycieczek szkolnych" – 73,0%; „system pomocy dzieciom w trudnej sytuacji losowej" – 90,3%. W średnim zakresie na: „plan lekcji" – 52,0%; „formę komunikacji ze szkołą" – 65,3%; „rodzaj prowadzonych zajęć pozalekcyjnych" – 55,8%. W ogóle rodzice na wsi nie chcą brać udziału w: „doborze podręczników" – 80,8%; „polityce oświatowej realizowanej w szkołach" – 96,1%; „doborze menu na stołówce i w sklepiku szkolnym" – 54,6% (na 33 badanych).

W prowadzonych badaniach interesujące było również, w jaki sposób rodzice pomagają dziecku w nauce. Wśród badanych pochodzących ze wsi, jak i z miasta najczęściej padały odpowiedzi: „wspólnie odrabiam z dzieckiem pracę domową"; „sprawdzam samodzielnie wykonane przez dziecko prace"; „organizuję mu miej-

sce do pracy"; „systematycznie zbieram informacje o jego postępach i trudnościach"; „wspólne czytanie literatury". Rodzice deklarują, że nie tylko pomagają dziecku odrabiać pracę domową, ale również sprawdzają jego samodzielne prace, organizują mu miejsce do tej pracy oraz czytają wspólnie literaturę. Wśród badanych nie padły odpowiedzi o pomocy przy zbieraniu informacji i materiałów potrzebnych do wykonania określonego zadania.

Następna część prezentacji wyników to analiza wypowiedzi ankietowanych nauczycieli.

Pierwsze z pytań umieszczonych w kwestionariuszu ankiety dotyczyło frekwencji rodziców na wywiadówkach. Ze zgromadzonych wypowiedzi wynika, że 60,0% nauczycieli z miasta stwierdziło, że frekwencja rodziców jest dobra, a 26,7% nauczycieli określiło ją nawet jako bardzo dobrą. Z tego wynika, że nie mają oni większych zastrzeżeń do tej formy współpracy z rodzicami. Jednak byli też nauczyciele, którzy odpowiedzieli, że obecność rodziców na wywiadówkach nie jest wystarczająca; tak uważa 13,3% z nich. Żaden jednak z nauczycieli miejskich nie wskazał na odpowiedź „bardzo zła". Jeśli chodzi o nauczycieli pochodzących ze wsi, to stwierdzili oni, że frekwencja rodziców na wywiadówkach jest bardzo dobra (43,4%). Druga co do liczebności grupa stwierdziła, że jest dobra (30,4%), najmniej liczną grupę stanowili nauczyciele mający zdanie, że obecność rodziców na wywiadówkach jest zła (26,2%).

Kolejna poruszana kwestia w ankiecie dla nauczycieli dotyczyła kontaktów indywidualnych z rodzicami. Wyniki przedstawiają się następująco: 50,0% nauczycieli z miasta uważa, że kontakty indywidualne odbywają się bardzo często, 33,3% z nich jest zdania że te spotkania są częste, a jedynie 6,7% twierdzi, że te spotkania należą do rzadkości. Żaden jednak z nauczycieli z miasta nie stwierdził, że spotkania indywidualne w ogóle się nie odbywają. Nauczyciele ze wsi w większości byli zdania, że kontakty indywidualne z rodzicami odbywają się często (43,4%), kolejną grupę stanowili nauczyciele twierdzący, że te kontakty są bardzo częste (39,3%), ostatnia grupa to nauczyciele, dla których kontakty indywidualne odbywają się rzadko (17,3%). Można bez wahania stwierdzić, że zarówno na wsi, jak i w mieście spotkania indywidualne są częstą formą kontaktu nauczycieli z rodzicami.

Następne pytanie wiązało się ze znajomością przez rodziców praw w procesie edukacyjnym. Na podstawie zgromadzonych danych można stwierdzić, iż znajomość praw przez rodziców pochodzących z miasta jest większa niż wśród rodziców pochodzących ze wsi. Nauczyciele z miasta stwierdzili w zdecydowanej większości, że znajomość praw przez rodziców jest dobra (60,0% odpowiedzi), 30% nauczycieli było zdania, że rodzice znają prawo edukacyjne bardzo dobrze, natomiast tylko 3 nauczycieli stwierdziło, że rodzice nie orientują się tej kwestii (10,0%). Biorąc pod uwagę rodziców pochodzących ze wsi wyniki przedsta-

wiają się nieco inaczej. Większość nauczycieli uważa, że rodzice znają prawo w stopniu dobrym (56%), ale jest też duża grupa nauczycieli, którzy uważają że rodzice nie znają zbyt dobrze prawa, o czym świadczy wysoki wskaźnik odpowiedzi „zła" – 30,0%. Żaden z nauczycieli z miasta, jak i ze wsi nie stwierdził, że znajomość własnych praw jest „bardzo zła".

W kwestionariuszu ankiety znalazło się również pytanie dotyczące oczekiwań rodziców co do pracy nauczycieli. W odpowiedziach pedagogów wczesnoszkolnych można zauważyć, że większość nauczycieli ze wsi, jak i z miasta uważa, że te oczekiwania są wysokie (60,0% badanych z miasta 47,0% badanych ze wsi). Bardzo duża grupa nauczycieli również stwierdziła, że te oczekiwania są wręcz zbyt wysokie (39,% badanych ze wsi i 23% badanych z miasta). Najczęściej uzasadniali to twierdząc, iż rodzice oczekują od nich perfekcjonizmu pod każdym względem. Tylko 16,7% wychowawców z miasta i 13,0% ze wsi twierdzi, że te oczekiwania są odpowiednie. Żadna z badanych osób nie stwierdziła, że te oczekiwania są „niskie" lub „zbyt niskie".

Interesujące było również to, czy wychowawcy przygotowują się na spotkanie z rodzicami. Dlatego jedno z pytań dotyczyło właśnie tej kwestii. Wszyscy nauczyciele zarówno ze wsi, jak i z miasta jednomyślnie stwierdzili, że zawsze przygotowują się do spotkań z rodzicami.

Dla całości obrazu współpracy nauczycieli z rodzicami konieczną kwestią było sprawdzenie, czy nauczyciele zachęcają do niej rodziców, a jeśli tak to w jaki sposób. Podobnie jak w pytaniu poprzednim, nauczyciele jednogłośnie stwierdzili, że zachęcają rodziców do współpracy. Wskazanie odpowiedzi pozytywnej wiązało się z pisemnym uzasadnieniem swojej opinii. Wśród ankietowanych ze wsi, jak i z miasta powtarzały się następujące odpowiedzi: proponuję wycieczki, imprezy; omawiam problemy, potrzeby; wspólnie decydujemy, na co wydać fundusze; dziękuję rodzicom za ich pomoc; wspólne prace remontowe na rzecz klasy; biorę pod uwagę propozycje i oczekiwania rodziców.

Jedno z istotnych pytań w kwestionariuszu ankiety dotyczyło oczekiwań nauczycieli odnośnie rodziców. Te oczekiwania na wsi, jak i w mieście nieco różniły się od siebie. Wśród ankietowanych z miasta dominowały następujące odpowiedzi: „oczekuję odpowiedzialnej postawy"; „obiektywizmu w stosunku do własnych dzieci"; „wspólnego frontu oddziaływań wychowawczych"; „większego zaangażowania w sprawy dziecka". Jeśli chodzi natomiast o nauczycieli ze wsi, to udało się zebrać następujące odpowiedzi: „oczekuję szacunku"; „stosowania zasady, że jeżeli nie pomagam, to przynajmniej nie przeszkadzam"; „wyrozumiałości"; „kultury osobistej". Wśród odpowiedzi udzielanych przez nauczycieli z miasta dostrzec można było skupienie na sprawach dziecka, natomiast wśród nauczycieli pochodzących ze wsi odpowiedzi dotyczyły oczekiwań względem ich własnej osoby.

Nauczycielom zadano również pytanie: Czy jest Pan/Pani zadowolony/a ze współpracy z rodzicami? Odpowiedź negatywną udzieliło niestety aż 63,3% nauczycieli z miasta oraz 56,6% ze wsi. Oznacza to, że w obu środowiskach nauczyciele w większości nie są zadowoleni ze współpracy z rodzicami, przy czym nauczyciele z miasta bardziej niż nauczyciele pochodzący ze wsi.

Kolejne pytanie zadane nauczycielom dotyczyło oceny znajomości przez rodziców programu nauczania. Aż 50,0% nauczycieli z miasta było zdania, że rodzice znają bardzo dobrze program nauczania, 30,0% stwierdziło, że rodzice znają dobrze ten program, pozostali byli zdania, że rodzice nie posiadają wiedzy z zakresu programu nauczania. Biorąc pod uwagę nauczycieli ze wsi, 30,4% stwierdziło, że rodzice znają bardzo dobrze program nauczania, 34,8% badanych określiło, że znajomość programu nauczania przez rodziców jest dobra, 21,8% że jest zła, natomiast 13,0% że jest bardzo zła.

Nauczycielom zadano pytanie dotyczące obszarów, w jakich rodzice wykazują najczęściej aktywność przy współpracy ze szkołą. Jeśli chodzi o obszar „świadczenia finansowe i materialne (poza obowiązującymi)" to najliczniejsza grupa, czyli 56,7% nauczycieli z miasta stwierdziło, że rodzice w tym obszarze są aktywni w „średnim zakresie", rodzice ze wsi byli podobnego zdania i taką odpowiedź dało 52,1% nauczycieli. Drugi obszar dotyczył „pomocy przy remoncie". Połowa nauczycieli z miasta stwierdziła, że rodzice są aktywni w tym obszarze w „pełnym zakresie", a druga połowa, że w „średnim", natomiast wśród nauczycieli ze wsi większość była zdania, że rodzice w tym obszarze są aktywni w „pełnym zakresie" (78,2% badanych). Trzeci obszar to „pomoc przy organizowaniu wycieczek". Większość nauczycieli z miasta, jak i ze wsi zaznaczyła pole „w pełnym zakresie". Taką odpowiedź dało 63,3% wychowawców z miasta oraz 65,2% ze wsi. Kolejna sfera dotyczyła „udziału w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych". 66,7% nauczycieli z miasta było zdania, że rodzice są aktywni w „średnim zakresie", natomiast 10,0% z nich stwierdziło, że rodzice nie wykazują w tym obszarze aktywności. W przypadku nauczycieli ze wsi wyniki przedstawiają się nieco inaczej. Najwięcej nauczycieli zaznaczyło pole „w ogóle", stanowi to 65,2%. Biorąc pod uwagę obszar „udział w zebraniach klasowych" wśród nauczycieli miejskich najczęściej padała odpowiedź „w średnim zakresie" (63,3% osób). Wśród nauczycieli ze wsi było podobnie i taką odpowiedź udzieliło 78,2% nauczycieli.

W kolejnym pytaniu nauczyciele mieli wskazać obszary, na jakie rodzice chcieliby mieć wpływ przy współpracy ze szkołą. Wśród nauczycieli z miasta najwięcej badanych zaznaczyło pole „w pełnym zakresie" w następujących obszarach: wybór wychowawcy dziecka – 73,3%; organizowanie i rodzaj imprez szkolnych – 56,7%; organizowanie i rodzaj wycieczek szkolnych – 83,3%; częstotliwość spotkań z nauczycielem – 66,7%; plan lekcji – 66,7%; system pomocy

dzieciom w trudnej sytuacji losowej – 73,3%. Kolejną grupę stanowią odpowiedzi „w średnim zakresie". I tu nauczyciele stwierdzali, że rodzice chcieliby wpływać na: politykę oświatową realizowaną w szkołach – 80,0%; dobór menu w stołówce i w sklepiku szkolnym – 70,0%; rodzaj prowadzonych zajęć pozalekcyjnych – 70,0%. Nauczyciele miejscy są zdania, że „w ogóle" rodzice nie chcieliby mieć wpływu na dobór podręczników (86,7% badanych). Biorąc pod uwagę nauczycieli ze wsi sytuacja przedstawia się następująco. „W pełnym zakresie", według nich, rodzicie chcą włączać się w: organizowanie i rodzaj imprez szkolnych – 56,6%; organizowanie i rodzaj wycieczek szkolnych – 65,2%; częstotliwość spotkań z nauczycielem – 74,0%; system pomocy dzieciom w trudnej sytuacji losowej – 56,6%. Odpowiedzi „w średnim zakresie" dotyczyły: wyboru wychowawcy dziecka – 60,9%; formy komunikacji ze szkołą – 56,6%; doboru menu w stołówce i w sklepiku szkolnym" – 73,8%; rodzaju prowadzonych zajęć pozalekcyjnych – 65,2%; planu lekcji – 60,9%. Ostatnia grupa odpowiedzi zawierająca się w stwierdzeniu: „w ogóle" dotyczyła doboru podręczników jako elementu wypływającego z zainteresowań rodziców. Tak odpowiedziało 91,3% badanych nauczycieli wiejskich. Zarówno nauczyciele pochodzący ze wsi, jak i z miasta stwierdzili, że rodzice nie chcą mieć wpływu na dobór podręczników, czyli rodzice w tej kwestii całkowicie ufają nauczycielom i ich odpowiednim kwalifikacjom. Z badań wynika również, iż według nauczycieli z miasta rodzice chcieliby mieć decydujący wpływ na większości badanych obszarów dotyczących życia szkolnego. Rodzice z miasta chcą mieć duży wpływ na wybór wychowawcy dziecka i plan lekcji, a dla rodziców ze wsi nie ma to aż tak dużego znaczenia. Dla nich najważniejsze jest decydowanie w sprawach imprez, wycieczek oraz częstotliwości spotkań z nauczycielem.

W badaniach ankietowych poruszona została także kwestia tego, czy nauczyciele orientują się, na czym polega pomoc rodziców w nauce dzieci. Odpowiedzi były podobne do udzielanych przez rodziców. Najczęściej padały następujące odpowiedzi: sprawdzają, co dzieci mają zadane; pomagają dzieciom odrobić pracę domową; korygują samodzielnie wykonane zadania; przygotowują mu miejsce do pracy.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwoliły nakreślić sytuację w wybranych szkołach dotyczącą udziału rodziców w edukacji dziecka. Miały dać odpowiedź, jak wygląda ich wpływ na losy szkolne dzieci oraz jak przedstawia się ich współpraca ze szkołą i nauczycielami. Wyniki badań pozwoliły zaobserwować, że rodzice z jednej strony chcieliby mieć duży wpływ na decyzje dotyczące ich dzieci, jakie podejmowane są w szkołach, ale z drugiej strony uważają, że nauczyciele

zbyt wiele od nich wymagają i oczekują. W większości stwierdzili również, że nie są zadowoleni ze współpracy ze szkołą, mimo że nauczyciele używają różnych form, by ich do tego zachęcić. To, co może zadowalać, dotyczy znajomości przez rodziców praw i programu nauczania. Rodzice starają się nie tylko odrabiać z dzieckiem pracę domową, ale również czytają z nim literaturę, dbają by miało odpowiednie miejsce do nauki. Satysfakcjonujący jest również fakt, iż występują częste kontakty indywidualne z nauczycielem. Kontakty takie są niezwykle cenne, ponieważ dają nauczycielom możliwość lepszego poznania ucznia, jego sytuacji rodzinnej i wpływów, jakim podlega. Umożliwiają również nawiązać pozytywne relacje rodzic–nauczyciel.

Nauczyciele podobnie jak rodzice nie wypowiadali się pozytywnie o wzajemnej współpracy. Bardzo niepokojący jest fakt, iż twierdzą, że rodzice mają wobec nich zbyt wysokie wymagania, a czasem nawet podważają ich kompetencje. Mają miejsce wzajemne oskarżenia, a to z pewnością nie jest krokiem do poprawienia relacji między nimi.

Wydaje się, że wiele można zmienić, ale do tego trzeba zaangażować obie strony. Rodzice muszą pozbyć się postawy roszczeniowej, natomiast nauczyciele jasno określić zasady i oczekiwania.

Przygotowane i przeprowadzone badania oraz analiza uzyskanych wyników pozwalają na następujące stwierdzenia:

1. Nauczyciele powinni zachęcać rodziców do współpracy. Wychowawca, chcący skutecznie realizować założenia reformy i efektywnie towarzyszyć uczniom w ich rozwoju, musi zyskać sobie przychylność rodziców. Bez współpracy z rodzicami nie będzie miał wpływu na rozwój osobowości i psychiki ucznia.

2. Rodzice powinni chętnie angażować się w sprawy szkoły. Rodzice są koniecznym i nieodzownym filarem, od którego zależy sprawne funkcjonowanie szkoły. Im lepsza jest wiedza rodziców o pracy nauczyciela, jego zadaniach oraz problemach, z jakimi się spotyka, tym większy jest efekt oddziaływań wychowawczych. W rodzicach tkwi duży potencjał, który można wykorzystać do lepszego funkcjonowania placówki szkolnej.

3. Należy dbać o pozytywne relacje pomiędzy rodzicami a nauczycielami. Wzajemne oskarżenia i niedomówienia powodują negatywne skutki w pracy wychowawczej. Tylko wzajemna otwartość, wsparcie i partnerstwo jest w stanie pokonać wszelkie trudności.

4. Należy dobierać odpowiednie formy współpracy, aby włączyć wszystkich rodziców w życie szkoły.

5. Rodzice powinni znać program nauczania i swoje prawa w procesie edukacyjnym, aby aktywnie uczestniczyć w życiu szkolnym swych dzieci.

6. Należy zadbać o szeroką pedagogizację rodziców, aby zdawali sobie sprawę, jak ważny jest ich udział w edukacji dziecka.

Rodzice i szkoła powinni mieć wspólne cele i zadania. W. Kuśmierz stwierdza „że uczniowie pragną uczestnictwa rodziców w pracy szkoły, klasy".[14] Dzięki temu zaspokajana jest potrzeba dziecka, a sam proces edukacyjny przebiega lepiej. Można stwierdzić, że bez aktywnego udziału rodziców trudno sobie wyobrazić lepszą jakość w polskiej edukacji.

Wspólnym celem rodziny i szkoły powinien być właściwy rozwój dziecka. Rodzice kształtują postawy, przekonania, wpajają pewne wartości, a szkoła ma to dzieło dopełniać. Bez współdziałania i współpracy szkoła nie poradzi sobie z takimi problemami, jak agresja i patologie. Szkoła może pomóc rodzicom w ich problemach wychowawczych, rodzice zaś szkole w problemach organizacyjnych. Wśród rodziców jest wielu fachowców i specjalistów z wielu dziedzin, a ich wiedzę i umiejętności szkoła może wykorzystać. „Rodzina – jako grupa wychowawcza – oddziałuje na dziecko przez fakt uczestnictwa w niej. Niezależnie od tego, czy rodzice mają odpowiednią wiedzę pedagogiczną, czy jej nie mają, czy kierują się jakimś modelem osobowości, czy nie oraz czy modele te są, czy nie są społecznie aprobowane. Proces wychowawczy w rodzinie dokonuje się w toku codziennego życia, podczas pracy i zabawy, odpoczynku i czynności gospodarczych, poprzez sposób ustosunkowania się dorosłych do tych zdarzeń i czynności. Rodzice w trakcie pełnienia swych ról rodzicielskich kształtują cechy osobowe dzieci. Matka i ojciec pełnią rolę ogniwa łączącego przeszłość kulturową i społeczną z przyszłością, którą będzie budowało ich dziecko".[15]

Zarówno rodzice, jak i nauczyciele muszą więc pamiętać, że od ich porozumienia zależy dobro dziecka i na tym przede wszystkim powinni skupić swoją uwagę.

Bibliografia

Andrzejewska J., *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

Gawron E., *Koncepcja współpracy wychowawcy, uczniów, rodziców*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2003, nr 1.

Kosińska E., *Rodzina a szkoła, krótki poradnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków 1999.

Kosztyła B., *Formy kontaktów nauczycieli z rodzicami*, „Wychowanie na co Dzień" 2002, nr 7.

[14] W. Kuśmierz, *Współdziałanie nauczycieli z rodzicami w realizacji nowych zadań szkoły*, „Życie Szkoły" 2001, nr 3, s. 144.

[15] Andrzejewska J., *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 34.

Kowolik P., *Współpraca szkoły z domem rodzinnym*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji: szkoła, rodzina, społeczeństwo, kultura*, red. M. Nyczaj-Drąg, M. Głażewski, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005.

Kuśmierz W., *Współdziałanie nauczycieli z rodzicami w realizacji nowych zadań szkoły*, „Życie Szkoły" 2001, nr 3.

Nowak M., *Partnerzy wychowania?*, „Nowa Szkoła" 2003, nr 10.

Nowosad I., Szymański M. J., *Nauczyciele i rodzice*, cz. 3, *W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra–Kraków 2004.

Wolańska E., *Kształtowanie świadomości wychowawczej rodziców*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2003, nr 6.

Współpraca z rodzicami, red. G. Koźmiński, Pracownia Wydawniczo-Edukacyjna K&K, Złotów 2001.

Żłobicki W., *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2000.

Iwona Zwierzchowska

Więzi emocjonalno-społeczne w rodzinach niepełnych w percepcji dzieci kończących edukację przedszkolną

Więzi emocjonalno-społeczne, zwane też więziami uczuciowymi czy stosunkami emocjonalno-społecznymi, uznawane są powszechnie za najistotniejszy czynnik życia rodzinnego. Utożsamiane są one z subiektywną podstawą więzi rodzinnej, która z kolei stanowi szczególny rodzaj więzi społecznej.

Stosunki emocjonalno-społeczne określane są w literaturze jako układ postaw emocjonalnych, na które składa się kierunek, nasilenie i ogólny bilans uczuć, jakie przejawiają wobec siebie członkowie rodziny.[1]

Stosunki pomiędzy poszczególnymi osobami w rodzinie kształtują się pod wpływem wzajemnych kontaktów oraz wzajemnych związków uczuciowych. Układ panujących stosunków emocjonalnych między członkami rodziny i dominujący nastrój uczuciowy tworzą swoistą dla każdej rodziny atmosferę uczuciową lub klimat emocjonalny.[2]

Autorzy prac dotyczących rodziny stwierdzają, że dobra atmosfera uczuciowa, prawidłowa wewnętrzna struktura życia rodzinnego, właściwe stosunki między rodzicami i dziećmi oraz między rodzeństwem determinują prawidłowy rozwój psychiczny dziecka i odpowiednie przygotowanie go do życia społecznego.[3]

---

[1] J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1986, s. 56.

[2] M. Przetacznik-Gierowska, *Wychowanie w rodzinie*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 139–140; J. Rembowski, *Rodzina jako system powiązań*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1986, s. 140.

[3] Por. E. Jackowska, *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 1980; A. Kwak, *Percepcja postaw interpersonalnych w rodzinach młodzieży licealnej w zależności od jej płci i poziomu samoakceptacji*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, seria II, t. 11, Warszawa 1984; J. Rembowski, *Rodzina jako*. . . ; M. Ziemska, *Wpływ przemian funkcji rodziny na socjalizację dzieci*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1986.

Z. Zaborowski stosunki panujące w rodzinie stawia na najwyższym szczeblu w hierarchii oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych rodziców. Autor wyraża pogląd, iż o efektach wychowania dziecka w rodzinie nie decydują specjalne metody lub wyszukane techniki wychowawcze, lecz charakter i formy stosunków z dziećmi.[4] Również J. Rembowski podkreśla, że stosunki, jakie kształtują się między dziećmi a ich rodzicami i innymi osobami w rodzinie odgrywają ważną rolę w warunkowaniu przystosowania się w przedszkolu i szkole oraz w grupie rówieśniczej. Więzi uczuciowe, jakie łączą dziecko z najbliższymi w pierwszych latach jego życia, poprzedzają i w pewnej mierze determinują nawiązywanie późniejszych kontaktów emocjonalnych w szerszych kręgach społecznych.[5]

Rozwijające się relacje między członkami rodziny pozwalają kształtować u dziecka umiejętności interpersonalne, uczą budować więzi z drugim człowiekiem. Postawy rodziców, rodzeństwa i innych osób uczestniczących w życiu rodzinnym wyzwalają odpowiednie zachowania dzieci[6], wpływają na kształtowanie się pozytywnych bądź negatywnych cech zachowania się dziecka i uspołeczniają jego osobowość.[7]

Zasadne więc wydaje się zainteresowanie problematyką więzi wewnątrzrodzinnych, szczególnie zaś emocjonalno-społecznych jako jednym z najważniejszych czynników środowiska rodzinnego determinujących efektywność oddziaływań wychowawczych rodziny.

Podstawy teoretyczne

Wielu badaczy zajmujących się problematyką rodziny uważa, że najważniejszą rolę w układzie stosunków rodzinnych spełniają rodzice. Wzajemne postawy małżonków i ich nastawienie względem siebie mają istotny wpływ zwłaszcza na rozwój najmłodszych dzieci, których życie w większym stopniu ogranicza się głównie do rodziny. Rodzice są dla dziecka pierwszymi dawcami wszelkich uczuć, a jednocześnie pierwszymi reprezentantami innych ludzi. Pod ich wpływem dziecko tworzy sobie obraz innych osób. Sposób, w jaki rodzice przejawiają miłość względem siebie oraz względem dzieci, jest szczególnie ważny w kształtowaniu emocjonalnej atmosfery w rodzinie.[8] Prawidłowe więzi emo-

[4] Z. Zaborowski, *O rodzinie. Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Warszawa 1980.

[5] Rembowski J., *Postawy uczuciowe dzieci wobec dorosłych członków rodziny*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1986, s. 202.

[6] J. Łukasiewicz, J. Stachyra, *Percepcja stosunków rodzinnych przez młodzież z wadą słuchu*, [w:] *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, red. B. Kaczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski, Lublin 2001.

[7] S. Gerstmann, *Rozwój uczuć*, Warszawa 1986.

[8] Por. B. Kromolicka, *Rodziny zrekonstruowane. Dziecięca percepcja postaw rodzicielskich a ich sytuacja szkolna*, s. 14; J. Rembowski, *Rodzina jako system...*, s. 132.

cjonalne między rodzicami a dzieckiem nabierają – zdaniem Z. Dysarz – cech stymulatora i są istotne dla jego zachowań prospołecznych i dla wytworzenia się partnerskiego oraz efektywnego porozumiewania się.[9]

Badacze zajmujący się problematyką stosunków emocjonalno-społecznych w rodzinie podkreślają przede wszystkim znaczenie więzi łączących dziecko z matką. Specyfika związku między matką a dzieckiem wynika m.in. z faktu, że zawiązuje się on już w okresie prenatalnym i trwa po urodzeniu dziecka przez kolejne lata jego życia. Dziecko, rodząc się jako istota bezradna, jest całkowicie zależne od matki, która zaspokaja podstawowe jego potrzeby zarówno biologiczne, jak i psychiczne. Matka – pisze M. Chodkowska – daje nowe życie, chroni je i pielęgnuje, dla swojego dziecka gotowa jest do największych poświęceń.[10] Dzięki temu staje się obiektem szczególnym w otoczeniu dziecka, które zaczyna szukać jej uwagi i domagać się jej bliskości. W ten sposób między dzieckiem a matką rozwija się silna więź emocjonalna, czyli przywiązanie, które na ogół definiowane jest jako unikalna, specyficzna reakcja emocjonalna między dwojgiem ludzi, trwająca w czasie i przestrzeni[11]. W opinii niektórych psychologów matka jest dla dziecka najważniejszą osobą, bez względu na to, czy ma ono lat 5 czy 10, czy jest małym dzieckiem, czy też dzieckiem dorosłym.[12] Inni natomiast twierdzą, że rola matki zmienia się w zależności od okresu życia dziecka. Według M. Porota w momencie urodzenia dziecka rola matki jest maksymalna, lecz w miarę jak się ono rozwija, będzie zmniejszała się, aż do zupełnego zaniku, kiedy dziecko dorośnie. Natomiast rola ojca, minimalna w momencie urodzenia, będzie wzrastała równolegle do zmniejszania się roli matki. W siódmym roku życia obydwie role osiągają – zdaniem autora – jednakowe znaczenie i do momentu pełnej autonomii dziecka będą równolegle jedna wzrastać, druga maleć.[13] Z kolei A. Gesell uważa, że około piątego roku życia dystans między ojcem a dzieckiem zdecydowanie się zmniejsza, a ich wzajemne stosunki stają się bardziej swobodne. W tym wieku dziecko jest bardziej posłuszne ojcu niż matce i przywiązuje większą wagę do uwag ojca. Jednakże pod koniec okresu przedszkolnego stosunek dziecka do obojga rodziców wyrównuje się.[14]

---

[9] Z. Dysarz, *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*, Bydgoszcz 2003, s. 41.

[10] M. Chodkowska, *Mieć dziecko z porażeniem mózgowym. Pamiętniki matek*, Lublin 1995, s. 70.

[11] J. Kennell i in., za: S. Lis, *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, Warszawa 1992, s. 26.

[12] Por. Tomen, za: J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, Warszawa 1972, s. 19; Rembowski, *Rodzina jako system...*, s. 135.

[13] Za: Rembowski, *Rodzina jako system...*, s. 135.

[14] Za: M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1982, s. 493–494.

Słuszna zatem wydaje się teza, że w początkowym okresie życia dziecka rola ojca jest w znacznym stopniu ograniczona, a jej wpływ na rozwój dziecka dokonuje się bardziej pośrednio, poprzez osobę matki. Zaspokojenie przez męża jej potrzeb i zadowolenie z życia małżeńskiego wpływają na jakość jej kontaktów z dzieckiem. Z czasem wzrasta natomiast znaczenie bezpośredniego oddziaływania ojca na dziecko, przejawiające się w osobistych interakcjach z nim.[15]

Mimo że przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych w mniejszym stopniu interesują się osobą ojca niż matki, to – jak zauważa M. Sitarczyk – liczne koncepcje psychologiczne podkreślają niekwestionowaną rolę ojca w całokształcie rozwoju psychospołecznego dziecka, a więc w stymulowaniu sfery poznawczej, intelektualnej, emocjonalnej, społecznej i moralnej.[16] Dla dziecka sześcioletniego, zwłaszcza dla chłopca, ojciec jest osobą szczególnie ważną, stanowi bowiem wzór osobowy mężczyzny. Nawiązywaniu bliskich kontaktów emocjonalnych dziecka z ojcem sprzyja spostrzeganie go jako jednostki zaradnej, silnej i opiekuńczej.[17]

W świetle powyższych stwierdzeń można przyjąć, że dla dzieci w wieku przedszkolnym istotne znaczenie ma prawidłowa więź emocjonalna z obojgiem rodziców. Rola matki wynika z faktu, że to ona przede wszystkim opiekuje się dzieckiem, zaspokaja jego podstawowe potrzeby, daje mu miłość, serdeczność, ciepło. Miłość matki jest przy tym bezinteresowna, bezwarunkowa, natomiast miłość ojca jest miłością warunkową, na którą trzeba zasłużyć. Ojciec reprezentuje świat myśli, przedmiotów, dyscypliny, prawa, przygody. Jest autorytetem i nauczycielem dziecka, wprowadza je w świat zewnętrzny, pozarodzinny.[18]

Rodzice są więc osobami najbliższymi dziecku zarówno w sensie fizycznym, jak i psychicznym, są osobami, z którymi dziecko identyfikuje się szczególnie silnie.[19] Poprzez własne postępowanie i realizację ról rodzicielskich, dostarczają dziecku wzorców zachowań. W ten sposób chłopcy uczą się ról męża i ojca, dziewczynki natomiast żony i matki. Jak trafnie zauważa U. Sokal, dziewczynki przez cały okres rozwoju mają ten sam model identyfikacyjny (matkę), chłopcy natomiast muszą przejść przez proces identyfikacji z matką, zanim zaczną

[15] Por. D. Dobkowska, *Więzi uczuciowe w rodzinie zrekonstruowanej*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, seria II, t. 11, Warszawa 1984, s. 367.

[16] M. Sitarczyk, *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*, Lublin 2002, s. 10.

[17] J. Śledzianowski, *Ach! Ten tata…*, Kielce 2000.

[18] Por. Jaworowska, *Role rodzicielskie w rodzinach pełnych*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, seria II, t. 11, Warszawa 1984; Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, Warszawa 1980.

[19] J. Sołowiej, *Identyfikacja dziecka z rodzicami*, [w:], *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1986, s. 145.

utożsamiać się z ojcem.[20] Dla prawidłowego przebiegu identyfikacji i rozwoju dziecka konieczna jest zatem obecność obojga rodziców.

Istotne znaczenie w całokształcie stosunków wewnątrzrodzinnych przypisuje się również jakości relacji pomiędzy rodzeństwem. Fakt posiadania rodzeństwa wiąże się z pełnieniem roli brata czy siostry, co znacznie wzbogaca społeczne doświadczenia dziecka i ułatwia nawiązywanie kontaktów w środowisku pozarodzinnym. Jak zaznacza M. Sitarczyk, zdaniem niektórych psychologów w relacjach dziecko–dziecko rodzeństwo rozumie się znacznie lepiej niż mogą je zrozumieć dorośli. Wynika to z faktu, że dzieci mają wspólne zainteresowania, problemy, mówią tym samym „dziecinnym" językiem, mają podobne (choć nie takie same) doświadczenia.[21]

Wyniki badań nie dostarczają jednoznacznych danych na temat zależności między dzielącą dzieci różnicą wieku a jakością łączących je stosunków. Starsze rodzeństwo na ogół chętnie opiekuje się młodszym, dzieci okazują sobie wzajemne zaufanie i pozytywne uczucia. Mała różnica wieku sprzyja natomiast wspólnej zabawie i zbliżonym zainteresowaniom. Rezultaty badań przeprowadzonych przez M. Sitarczyk wskazują, że bardziej preferowane jest rodzeństwo starsze niż młodsze.[22] Starszym siostrom i braciom dzieci przypisują więcej zachowań opiekuńczo-wychowawczych. Z kolei J. Rembowski twierdzi, że w rodzinach o mniejszej liczbie dzieci stosunki badanych z ich młodszym rodzeństwem układają się lepiej niż ze starszym, w przeciwieństwie do rodzin z większą liczbą dzieci, gdzie jest odwrotnie.[23] Tak więc czynniki, takie jak: wiek i płeć dzieci oraz wielkość rodziny, mogą znacząco modyfikować stosunki między rodzeństwem.

Relacje między dziećmi w dużym stopniu uwarunkowane są również nastawieniem rodziców do każdego z nich. Niejednakowe traktowanie dzieci, faworyzowanie jednego dziecka sprawia, że zaczynają one rywalizować o względy rodziców, co w konsekwencji prowadzi do występowania konfliktów i antagonizmów między rodzeństwem.

W życiu uczuciowym dziecka, poza rodzicami i rodzeństwem, ważną rolę odgrywają dziadkowie. Ich stosunki z wnukami mogą mieć charakter formalny (gdy spotykają się z nimi sporadycznie, okazjonalnie) lub nieformalny (gdy zastępują lub uzupełniają działania rodziców, sprawując nad nimi opiekę).[24] Wpływ

---

[20] U. Sokal, *Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych*, Wydawnictwo EUH-E, Elbląg 2005, s. 33.

[21] M. Sitarczyk, *Rodzina w percepcji dzieci sześcioletnich*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1998, nr 1, s. 10.

[22] Tamże, s. 12.

[23] J. Rembowski, *Więzi uczuciowe...*, s. 182.

[24] S. Lis, dz. cyt.

dziadków na stosunki emocjonalno-społeczne we współczesnych rodzinach uzależniony jest w znacznej mierze od tego, czy dziecko wychowuje się w rodzinie dwu- czy też trzypokoleniowej, gdzie stała obecność dziadków intensyfikuje życie rodzinne.[25] Według J. Rembowskiego, stosunkowo najkorzystniejsze kontakty uczuciowe z dziadkami występują w rodzinach z jednym dzieckiem, natomiast pogarszają się one w miarę powiększania się rodziny.[26]

Nie budzi większych wątpliwości teza, że dla wielostronnego rozwoju dziecka konieczna jest jego akceptacja przez oboje rodziców, a także rodzeństwo. Wszyscy członkowie rodziny, a szczególnie rodzice i prezentowane przez nich postawy rodzicielskie, mają bowiem wpływ na pozycję dziecka w rodzinie. Nie każda rodzina stwarza jednak dziecku korzystne warunki rozwoju. Jak zaznacza B. Kromolicka, w rodzinie, w której panuje zła atmosfera, w której brak więzi uczuciowej i zainteresowania dzieckiem, w rodzinie rozbitej (czy to z powodu śmierci rodzica, czy separacji) warunki te są znacznie gorsze. Zaburzenia w funkcjonowaniu rodziny mogą – zdaniem autorki – prowadzić do różnego rodzaju zakłóceń rozwoju dziecka.[27] Również zwolennicy teorii przywiązania podkreślają, że brak kontaktu z matką lub niemożność wchodzenia w interakcje z nią, bądź zerwanie ukształtowanej już więzi – co jest elementem charakterystycznym dla rodzin rozbitych, w których opiekę nad dzieckiem sprawuje ojciec – wywołują patologiczne, niekiedy długotrwałe konsekwencje w rozwoju dziecka, szczególnie społecznym.[28]

W literaturze przedmiotu wiele uwagi poświęcono problematyce relacji między rodzicami a dziećmi w rodzinach niepełnych, zrekonstruowanych czy zastępczych. Wyniki podejmowanych badań wskazują zgodnie z przewidywaniami, że najlepszą sytuacją dla prawidłowego rozwoju i właściwego funkcjonowania dziecka jest stała obecność w jego życiu obojga kochających rodziców. Aby rozwój uczuciowy dziecka przebiegał prawidłowo, potrzebuje ono przede wszystkim miłości, poczucia bezpieczeństwa i stabilności.[29] Takie warunki – stanowiące optymalne środowisko rozwoju – może stworzyć rodzina pełna z prawidłowo funkcjonującą relacją małżeńską.[30] Nie ulega wątpliwości, że brak bezpośredniego kontaktu z jednym z rodziców jest czynnikiem zmieniającym i często zakłócającym obraz stosunków wewnątrzrodzinnych. Błędne byłoby jednak przekonanie, że wychowanie w rodzinie niepełnej przekreśla szanse na harmonijny

---

[25] Por. J. Rembowski, *Rodzina jako system...*; M. Ziemska, *Rodzina i dziecko...*

[26] J. Rembowski *Więzi uczuciowe...*, s. 147.

[27] B. Kromolicka, *Rodziny zrekonstruowane. Dziecięca percepcja postaw rodzicielskich a ich sytuacja szkolna*, Szczecin 1998, s. 26.

[28] S. Lis, dz. cyt., s. 21.

[29] U. Sokal, dz. cyt., s. 27.

[30] B. Lachowska, *Dzieci osób...*, s. 180.

rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny dziecka, natomiast rodzina pełna w każdym przypadku zapewnia warunki sprzyjające takiemu rozwojowi. Źródłem negatywnych zjawisk jest bowiem – co podkreśla U. Sokal – nie dokument rozwodowy, lecz konflikt między rodzicami, który może występować bez względu na to, czy podjęli oni decyzję o rozwodzie, czy też nie.[31] Dlatego też – jak stwierdza J. Conway – dom, w którym nastąpił emocjonalny rozpad rodziny może tak samo negatywnie wpływać na psychiczny rozwój dzieci, jak dom, w którym doszło do prawnego rozwodu rodziców.[32]

Problematyka badań własnych

Przedmiotem podjętych badań są więzi emocjonalno-społeczne w rodzinie w percepcji dzieci sześcioletnich z rodzin niepełnych oraz ich rówieśników z rodzin o kompletnej strukturze.

Biorąc pod uwagę opinie wielu autorów uznano, że większy wpływ na rozwój dziecka mają spostrzegane zachowania rodziców niż rzeczywiste. Jak bowiem zaznacza M. Plopa, postępowanie rodziców wpływa na rozwój dziecka w takim stopniu, w jakim ono je odbiera; nie postawy rodzicielskie są eksponowane jako najważniejsze, ale ich percepcja.[33] Także E. Greszta stwierdza, że nie sama więź emocjonalna łącząca dziecko z rodzicami jest najistotniejszym elementem jego funkcjonowania psychicznego, ale to, jak ono tę więź ujmuje, przeżywa i odczuwa, czyli subiektywna ocena omawianej więzi dokonana przez dziecko.[34] Dla rozwoju psychicznego dziecka, dla kształtowania jego osobowości ważniejsze jest to, jak spostrzega swoją rodzinę, panującą w niej atmosferę i zachowania poszczególnych osób niż to, jak rodzina działa w rzeczywistości.[35] Zbadanie stosunków rodzinnych z punktu widzenia dziecka wydawało się celowe i potrzebne również ze względu na krytykę metod odwołujących się do relacji rodziców. Badacze zajmujący się dziecięcą percepcją więzi rodzinnych podkreślają, że rodzice mogą wykazywać tendencje do przedstawiania własnych postaw w znacznie korzystniejszym świetle niż ma to miejsce w rzeczywistości, mogą prezentować je w sposób jednostronny, a czasem zniekształcony.[36] Dziecko natomiast jest dobrym obserwatorem życia rodzinnego i stosunkowo wcześnie,

[31] U. Sokal, dz. cyt.

[32] J. Conway, *Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców: jak uwolnić się od bolesnej przeszłości*, Warszawa 1997.

[33] M. Plopa, *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2005, s. 293.

[34] E. Greszta, *Więź emocjonalna i sposoby jej badania*, „Psychologia Wychowawcza” 2000, nr 1, s. 61.

[35] M. Sitarczyk, *Rodzina w percepcji...*, s. 5.

[36] Schaefer, za: M. Plopa, *Psychologia rodziny...*, s. 280.

bo między drugim a siódmym rokiem życia nabywa zdolność percepcji postawy emocjonalnej innej osoby wobec siebie.[37] Dlatego też zdecydowano się na zastosowanie Testu Stosunków Rodzinnych J. Anthony'ego i E. Bene (TSR), dającego obraz stosunków uczuciowych w rodzinie przedstawiany przez dziecko.

Badaniami objęto 65-osobową populację dzieci sześcioletnich z rodzin niepełnych (grupa podstawowa) oraz taką samą liczbę ich rówieśników wychowujących się w rodzinach z obojgiem rodziców (grupa porównawcza). W toku podjętych badań starano się uzyskać odpowiedź na pytanie: Czy i jakie różnice występują w postrzeganiu wewnątrzrodzinnych stosunków emocjonalno-społecznych przez dzieci wychowywane przez jednego i oboje rodziców?

Wyniki badań

Materiał empiryczny zgromadzony dla potrzeb niniejszego opracowania umożliwił dokonanie charakterystyki więzi emocjonalno-społecznych w rodzinach badanych sześciolatków oraz porównania międzygrupowego w zakresie stopnia nasilenia uczuć kierowanych przez dzieci do poszczególnych członków rodziny i uczuć od nich odbieranych. Uzyskane wyniki pozwoliły także na ocenę relatywnej ważności psychologicznej poszczególnych członków rodziny dla badanych dzieci i ustalenie postaci centralnych w ich rodzinach.

Więzi emocjonalno-społeczne w rodzinie w percepcji badanych dzieci

Określenie postaw uczuciowych dziecka wobec członków rodziny oraz postaw członków rodziny wobec dziecka (w jego własnej percepcji) rozpoczęto od analizy uczuć pozytywnych w rodzinach badanych z grupy podstawowej i porównawczej (tabela 1).

Zdecydowanie najwięcej uczuć pozytywnych badani z rodzin niepełnych kierują pod adresem matek (8,13). Stosunkowo dużo wskazań o treści pozytywnej otrzymuje także rodzeństwo młodsze (5,22), wyprzedzając babcie (4,40) oraz ojców (3,37). Na następnych pozycjach jako odbiorcy emocji pozytywnych sytuują się: rodzeństwo starsze (2,75), dziadkowie (2,60) oraz pozostali członkowie rodziny (2,48). Poza rodziną – przy postaci „Pana Nikt" – dzieci umieszczają średnio niespełna dwa wskazania pozytywne i niewiele mniej (1,75) kierują do samych siebie.

Analiza rozkładu wyników dotyczących emocji pozytywnych odbieranych przez badaną grupę sześciolatków z rodzin niepełnych wskazuje, że nadawcą

[37] Por. J. Rembowski, *Rodzina w świetle...*, s. 155; Zaborowski, *Stosunki międzyludzkie*, Wrocław 1976.

Tabela 1. Porównanie wypowiedzi pozytywnych kierowanych „od dziecka" i „do dziecka" w grupie badanych z rodzin niepełnych oraz badanych z rodzin pełnych

Adresaci	Rodziny niepełne						Rodziny pełne					
	od dziecka			do dziecka			od dziecka			do dziecka		
	%	x	s	%	x	s	%	x	s	%	x	s
„Nikt"	9,48	1,86	2,03	7,23	1,31	1,63	7,34	1,54	1,98	7,60	1,37	1,78
Sam	8,93	1,75	1,51	1,45	0,26	0,62	6,39	1,34	1,54	1,88	0,34	0,99
Ojcowie	10,02	3,37	2,96	11,92	3,68	2,83	23,79	4,98	3,66	23,23	4,18	2,86
Matki	38,21	8,13	3,44	44,51	8,72	3,56	33,19	6,95	3,64	38,17	6,88	3,56
Rodzeństwo starsze	7,75	2,75	3,85	8,00	2,61	3,24	9,32	2,54	2,86	8,37	1,96	2,27
Rodzeństwo młodsze	7,36	5,22	3,28	5,19	3,39	3,08	10,42	3,84	2,92	11,44	3,62	3,02
Babcie	10,34	4,40	3,83	12,85	5,03	3,70	5,80	3,29	2,84	5,55	2,71	3,11
Dziadkowie	3,05	2,60	2,26	3,32	2,60	2,41	2,06	2,15	1,91	2,22	2,00	1,73
Pozostali	4,86	2,48	4,25	5,53	2,60	3,01	1,69	1,64	2,17	1,54	1,29	2,25

największej liczby wskazań o treści pozytywnej są matki badanych (8,72). W następnej kolejności uczucia pozytywne kierują do dzieci: babcie (5,03), ojcowie (3,68) i rodzeństwo młodsze (3,39). Zbliżoną liczbę wskazań o pozytywnym zabarwieniu emocjonalnym badane sześciolatki otrzymują od rodzeństwa starszego (2,61), dziadków oraz pozostałych członków rodziny (po 2,60). Stosunkowo niewiele uczuć pozytywnych dzieci z rodzin niepełnych odbierają od „Pana Nikt" (1,31), czyli spoza własnej rodziny oraz od samego siebie (0,26).

Z zaprezentowanych danych wynika, że największą liczbę wskazań o treści pozytywnej badani z rodzin pełnych wysyłają do swoich matek (6,95) i ojców (4,98). Następnymi w kolejności adresatami są: rodzeństwo młodsze (3,84), babcie (3,29), rodzeństwo starsze (2,54), dziadkowie (2,15) oraz inni członkowie rodziny (1,64). Podobnie jak w grupie podstawowej, najmniej emocji pozytywnych badani kierują pod adresem „Pana Nikt" (1,54), a także własnej osoby (1,34).

Rozkład wyników dotyczących uczuć pozytywnych płynących do dziecka jest w dużym stopniu zbieżny z przedstawionym powyżej rozkładem wskazań kierowanych od dziecka do poszczególnych członków rodziny. Czołowe cztery miejsca zajmują kolejno: matki (6,88), ojcowie (4,18), rodzeństwo młodsze (3,62) i babcie (2,71). Niewielkie zmiany zarysowują się na następnych pozycjach, tzn. dziadkowie w percepcji badanych obdarowują ich minimalnie większą liczbą emocji pozytywnych (2,00) niż rodzeństwo starsze (1,96), natomiast „Pan Nikt" (1,37) nieznacznie wyprzedza pozostałych członków rodziny (1,29) w ilości uczuć pozytywnych kierowanych do dziecka.

W obydwu grupach badawczych centralnymi postaciami, otrzymującymi od dziecka i kierującymi do niego najwięcej uczuć o charakterze pozytywnym, są matki. W rodzinach pełnych na drugiej pozycji plasują się ojcowie, wyprzedzając młodsze rodzeństwo oraz babcie. Nieco odmiennie w tym względzie przedstawiają się wyniki dzieci wychowywanych przez jednego rodzica – z reguły

matkę. W tych rodzinach ojcowie sytuują się zwykle za młodszym rodzeństwem i babciami, wyprzedzając jednak rodzeństwo starsze, dziadków i pozostałych członków rodziny.

W tabeli 2 zamieszczono dane dotyczące percepcji uczuć negatywnych przez dzieci z rodzin niepełnych oraz ich rówieśników z rodzin o kompletnej strukturze.

Największą liczbę wskazań o treści negatywnej (7,60) badani wychowywani przez jednego rodzica umieszczają poza własną rodziną, przyznając je osobie „Pana Nikt". Spośród członków rodziny najwięcej uczuć o zabarwieniu ujemnym dzieci kierują pod adresem starszego rodzeństwa (5,67), nieco mniej (3,96) emitują do dalszej rodziny występującej w badaniach pod postacią pozostałych osób, a także do rodzeństwa młodszego (2,83). W dalszej kolejności negatywne wskazania otrzymują ojcowie (2,11), matki (1,63), sami badani (1,42), babcie (1,40) i dziadkowie (1,20).

Analiza rezultatów odnoszących się do odbieranych przez dziecko uczuć negatywnych wykazuje, że kolejność adresatów tychże uczuć przedstawia się następująco: na pierwszym miejscu „Pan Nikt" (6,94), następnie rodzeństwo starsze (4,58), dalej pozostali członkowie rodziny (3,40) oraz ojcowie (2,82). Kolejną pozycję zajmują matki i rodzeństwo młodsze (po 2,33), wyprzedzając babcie (1,50), dziadków (0,73) oraz samych badanych (0,15).

Jak wynika z przedstawionych danych, blisko połowę z ogólnej liczby wskazań negatywnych dzieci z rodzin pełnych adresują do „Pana Nikt". W następnej kolejności odbiorcami emocji negatywnych są: rodzeństwo starsze i młodsze (odpowiednio: 3,92 i 3,38), ojcowie (2,15), pozostali członkowie rodziny (1,50), matki (1,17) oraz babcie (1,04). Najmniejszą ilość uczuć o zabarwieniu ujemnym badani kierują do siebie samych (0,97) oraz do dziadków (0,92).

Analiza wypowiedzi negatywnych, jakie w percepcji dziecka kierują do niego poszczególne osoby wskazuje, że na pierwszym miejscu – z największą liczbą

Tabela 2. Porównanie wypowiedzi negatywnych kierowanych „od dziecka" i „do dziecka" w grupie badanych z rodzin niepełnych oraz badanych z rodzin pełnych

Adresaci	Rodziny niepełne						Rodziny pełne					
	od dziecka			do dziecka			od dziecka			do dziecka		
	%	x	s	%	x	s	%	x	s	%	x	s
„Nikt"	41,94	7,60	5,49	42,71	6,94	4,83	45,08	8,31	4,53	39,80	6,66	4,38
Sam	7,81	1,42	1,67	0,94	0,15	0,40	5,26	0,97	1,79	1,38	0,23	0,75
Ojcowie	6,79	2,11	2,32	10,13	2,82	2,58	11,69	2,15	2,06	15,99	2,68	2,08
Matki	8,32	1,63	2,13	13,26	2,33	1,78	6,34	1,17	1,23	11,40	1,91	1,44
Rodzeństwo starsze	17,32	5,67	5,00	15,63	4,58	3,60	16,36	3,92	4,05	16,82	3,66	3,36
Rodzeństwo młodsze	4,33	2,83	2,66	3,98	2,33	1,93	10,43	3,38	2,55	9,74	2,86	2,85
Babcie	3,56	1,40	2,06	4,26	1,50	1,63	2,09	1,04	2,14	2,66	1,21	1,52
Dziadkowie	1,53	1,20	1,90	1,04	0,73	1,22	1,00	0,92	1,55	1,01	0,85	1,14
Pozostali	8,40	3,96	4,63	8,05	3,40	3,56	1,75	1,50	2,45	1,20	0,93	2,00

emocji ujemnych – znajduje się „Pan Nikt" (6,66). Spośród członków rodziny najczęstszymi nadawcami wskazań negatywnych są kolejno: starsze i młodsze rodzeństwo (3,66 i 2,86), ojcowie (2,68), matki (1,91) i babcie (1,21). Na końcowych pozycjach, adresując do dziecka średnio mniej niż jedną wypowiedź negatywną, znajdują się: pozostali członkowie rodziny (0,93), dziadkowie (0,85) oraz sami badani (0,23).

Przytoczone dane wskazują, że zarówno dzieci z grupy podstawowej, jak i sześciolatki z grupy porównawczej najwięcej uczuć negatywnych emitują poza własną rodzinę. Podobnie przedstawia się sytuacja z ujemnymi emocjami odbieranymi przez badanych. Biorąc pod uwagę wyłącznie członków rodziny, dzieci z obydwu grup badawczych największą niechęć wykazują w stosunku do rodzeństwa starszego, od którego również doświadczają znacznej liczby wskazań negatywnych. Stosunkowo dużo emocji negatywnych przepływa również między badanymi a ich młodszym rodzeństwem. Dotyczy to zwłaszcza dzieci z rodzin pełnych. Należy jednak zauważyć, iż młodsze siostry i bracia zajmują jednocześnie wysoką pozycję w rozkładzie wyników dotyczących uczuć pozytywnych. Fakt ten może świadczyć o dużym nasileniu ogólnej liczby emocji (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych), co z kolei wskazuje na bogactwo interakcji zachodzących między badanymi a ich młodszym rodzeństwem, stanowiących źródło różnorodnych doznań i doświadczeń. W obydwu typach rodzin (niepełnej i pełnej) matki badanych sześciolatków są obdarzane przez nie większą miłością i serdecznością niż ojcowie i równocześnie dzieci otrzymują od nich mniej emocji negatywnych niż od ojców. Odległe pozycje w rozkładzie uczuć negatywnych zajmują babcie i dziadkowie badanych przedszkolaków. Niewielka liczba wskazań o ujemnym zabarwieniu emocjonalnym adresowana w kierunku dziadków oraz od nich odbierana w połączeniu ze stosunkowo małą liczbą wskazań pozytywnych może świadczyć o niewielkim kontakcie emocjonalnym badanych z dziadkami. Inny kształt natomiast przyjmują stosunki z babciami, które rzadko są dla dzieci adresatem lub nadawcą uczuć negatywnych, często zaś odbierają lub emitują do wnuków emocje pozytywne. Sytuacja taka jest charakterystyczna szczególnie dla sześciolatków z rodzin niepełnych, co może sugerować, iż dzieci te poprzez bliskie relacje z babciami próbują rekompensować niedosyt uczuć ojcowskich, wynikających z racji nieobecności ojca w rodzinie.

Porównanie stosunków emocjonalno-społecznych w rodzinach dzieci z grupy podstawowej i porównawczej

W celu dokładniejszego zobrazowania stosunków emocjonalno-społecznych w rodzinach badanych dzieci wychowywanych przez jednego rodzica oraz w rodzinach dzieci z obojgiem rodziców dokonano porównania międzygrupowego dotyczącego stopnia nasilenia uczuć kierowanych przez dzieci do poszczegól-

nych członków rodziny i uczuć od nich odbieranych. Do obliczenia istotności różnic między średnią liczbą wskazań sześciolatków z grupy podstawowej i porównawczej zastosowano test t-Studenta. Wyniki uzyskane w zakresie wypowiedzi pozytywnych przedstawia tabela 3, natomiast w zakresie wypowiedzi negatywnych – tabela 4.

Analiza danych dotyczących emocji pozytywnych wskazuje, że dzieci z rodzin niepełnych kierują do ojców istotnie mniej dodatnich uczuć niż dzieci z rodzin pełnych ($t = 2{,}308$, $df = 101$, $p = 0{,}023$). Sytuacja ta jest w pełni zrozumiała wziąwszy pod uwagę fakt, że sześciolatki wychowywane przez jednego rodzica (głównie matkę) uwzględniły w badaniach ojców, z którymi nie mają na co dzień kontaktu. Nie dziwi więc, że w porównaniu z rówieśnikami z rodzin o kompletnej strukturze rzadziej przejawiają w stosunku do nich uczucia miłości, czułości czy przywiązania. Silny kontakt emocjonalny dzieci z grupy podstawowej z matką tłumaczy również kolejną zaobserwowaną tendencję. Otóż badani z rodzin niepełnych obdarzają matki większą ilością emocji pozytywnych niż ich koleżanki i koledzy wychowywani przez oboje rodziców. Zanotowane różnice zbliżają się do granic istotności statystycznej na poziomie $\alpha = 0{,}05$ ($t = 1{,}862$, $df = 123$, $p = 0{,}065$). W zakresie uczuć emitowanych przez dzieci z obydwu grup badawczych do pozostałych (poza ojcami i matkami) członków rodziny nie stwierdzono większych różnic.

Wyniki dotyczące różnic w liczbie stwierdzeń pozytywnych odbieranych przez badane sześciolatki z rodzin niepełnych i pełnych wskazują na znaczne po-

Tabela 3. Porównanie wypowiedzi pozytywnych kierowanych „od dziecka” i „do dziecka” w badanych grupach dzieci z rodzin niepełnych i dzieci z rodzin pełnych

Adresaci	Rodzina	N	Wypowiedzi pozytywne									
			od dziecka					do dziecka				
			x	s	t	df	p	x	s	t	df	p
Matki	niepełna	60	8,13	3,44	1,86	123	0,065	8,72	3,56	2,894	123	0,005
	pełna	65	6,95	3,64				6,88	3,56			
Ojcowie	niepełna	38	3,37	2,96	2,308	101	0,023	3,68	2,83	0,859	101	0,392
	pełna	65	4,98	3,66				4,18	2,86			
Rodzeństwo starsze	niepełna	36	2,75	3,85	0,289	84	0,773	2,61	3,24	1,081	84	0,283
	pełna	50	2,54	2,86				1,96	2,27			
Rodzeństwo młodsze	niepełna	18	5,22	3,28	1,381	53	0,173	3,39	3,08	0,549	53	0,585
	pełna	37	3,84	2,92				3,62	3,02			
Babcie	niepełna	30	4,40	3,83	0,840	52	0,405	5,03	3,70	2,141	52	0,037
	pełna	24	3,29	2,84				2,71	3,11			
Dziadkowie	niepełna	15	2,60	2,26	0,560	26	0,580	2,60	2,41	0,740	26	0,466
	pełna	13	2,15	1,91				2,00	1,73			
Pozostali	niepełna	25	2,48	4,25	0,240	37	0,812	2,60	3,01	0,989	37	0,329
	pełna	14	1,64	2,17				1,29	2,25			
Sam	Niepełna	65	1,75	1,51	1,548	128	0,124	0,26	0,62	0,530	128	0,597
	Pełna	65	1,34	1,54				0,34	0,99			
„Nikt”	Niepełna	65	1,86	2,03	0,921	128	0,359	1,31	1,63	0,210	128	0,834
	Pełna	65	1,54	1,98				1,37	1,78			

Tabela 4. Porównanie wypowiedzi negatywnych kierowanych „od dziecka” i „do dziecka” w badanych grupach dzieci z rodzin niepełnych i dzieci z rodzin pełnych

Adresaci	Rodzina	N	Wypowiedzi pozytywne									
			od dziecka					do dziecka				
			x	s	t	df	p	x	s	t	df	p
Matki	niepełna	60	1,63	2,13	1,501	123	0,136	2,33	1,78	1,470	123	0,144
	pełna	65	1,17	1,23				1,91	1,44			
Ojcowie	niepełna	38	2,11	2,32	0,111	101	0,912	2,82	2,58	0,298	101	0,765
	pełna	65	2,15	2,06				2,68	2,08			
Rodzeństwo starsze	niepełna	36	5,67	5,00	1,772	84	0,080	4,58	3,60	1,199	84	0,234
	pełna	50	3,92	4,05				3,66	3,36			
Rodzeństwo młodsze	niepełna	18	2,83	2,66	1,060	53	0,294	2,33	1,93	1,000	53	0,322
	pełna	37	3,38	2,55				2,86	2,85			
Babcie	niepełna	30	1,40	2,06	0,531	52	0,598	1,50	1,63	0,411	52	0,683
	pełna	24	1,04	2,14				1,21	1,52			
Dziadkowie	niepełna	15	1,20	1,90	0,539	26	0,594	0,73	1,22	0,249	26	0,805
	pełna	13	0,92	1,55				0,85	1,14			
Pozostali	niepełna	25	3,96	4,63	1,481	37	0,147	3,40	3,56	2,110	37	0,042
	pełna	14	1,50	2,45				0,93	2,00			
Sam	niepełna	65	1,42	1,67	1,473	128	0,143	0,15	0,40	0,729	128	0,467
	pełna	65	0,97	1,79				0,23	0,75			
„Nikt”	niepełna	65	7,60	5,49	0,804	128	0,422	6,94	4,83	0,341	128	0,734
	pełna	65	8,31	4,53				6,66	4,38			

dobieństwo w percepcji stosunków rodzinnych przez dzieci z obydwu wyodrębnionych populacji badawczych. W odniesieniu do wskazań o treści pozytywnej, jakie w odczuciu badanych kierują do nich ojcowie, rodzeństwo (starsze i młodsze), dziadkowie oraz pozostali członkowie rodziny, nie zanotowano istotnych różnic. Stwierdzono natomiast, że dzieci z grupy podstawowej znacznie częściej doświadczają dodatnich uczuć ze strony matek niż dzieci z grupy porównawczej ($t = 2{,}894$, $df = 123$, $p = 0{,}005$). Sześciolatki wychowywane przez jednego rodzica odbierają również istotnie więcej emocji o zabarwieniu dodatnim od swoich babć niż ich rówieśnicy z rodzin pełnych ($t = 2{,}141$, $df = 52$, $p = 0{,}037$). Jako zaskakujący można uznać fakt braku istotnych statystycznie różnic pomiędzy dziećmi z obydwu grup badawczych w ocenie natężenia uczuć pozytywnych otrzymywanych od ojców.

Jak wynika z danych zaprezentowanych w tabeli 4, badane grupy dzieci nie różnią się istotnie w zakresie emocji negatywnych emitowanych do poszczególnych członków rodziny. Jedynie do starszego rodzeństwa sześciolatki z rodzin niepełnych kierują zdecydowanie więcej wskazań o ujemnym zabarwieniu emocjonalnym niż dzieci wychowywane przez oboje rodziców ($t = 1{,}772$, $df = 84$, $p = 0{,}080$). Wynik testu t-Studenta wskazuje, że zanotowane różnice wykazują tendencję do istotności statystycznej.

W zakresie wskazań o treści negatywnej kierowanych do dziecka przez najbliższych członków rodziny nie stwierdzono istotnych różnic w odczuciach badanych z grupy podstawowej i porównawczej. Ujawniono jednak, że dzieci z rodzin

o niekompletnej strukturze doświadczają w porównaniu z dziećmi z rodzin pełnych większej ilości uczuć negatywnych od osób uwzględnionych w badaniach w kategorii „pozostali" ($t = 2{,}110$, $df = 37$, $p = 0{,}042$). Ma to być może związek z faktem, że rodziny niepełne częściej zamieszkują z dziadkami badanych dzieci oraz z dalszą rodziną (wujostwem, ciotecznym rodzeństwem itp.). Większe zagęszczenie osób, poza skutkami pozytywnymi (częstsze wzajemne kontakty, interakcje), niesie również niebezpieczeństwo negatywnych następstw (gorsze warunki mieszkaniowe, ciasnota, większe prawdopodobieństwo nieporozumień i konfliktów). Stąd nieprzychylna ocena stosunków emocjonalno-społecznych z członkami dalszej rodziny, z których część występuje w badaniach jako „pozostali".

Na podstawie analizy wyników dotyczących porównania wypowiedzi negatywnych w percepcji dzieci z obydwu grup badawczych dokonano interesującego spostrzeżenia. Okazuje się bowiem, że ojcowie sześciolatków z rodzin niepełnych w zakresie otrzymywanych i emitowanych uczuć ujemnych – w ocenie swoich dzieci – nie wypadają gorzej niż ojcowie sześciolatków z rodzin pełnych.

Podsumowanie

Analiza wyników przeprowadzonych badań pozwala sformułować następujące uogólnienia dotyczące stosunków emocjonalno-społecznych w rodzinach badanych dzieci.

1. W rodzinach niepełnych największą liczbę wskazań pozytywnych otrzymują od dziecka matki, a w następnej kolejności rodzeństwo młodsze, babcie i ojcowie, natomiast w rodzinach pełnych – matki, dalej babcie, ojcowie i młodsze rodzeństwo. Wymienione osoby są również najczęstszymi nadawcami emocji pozytywnych kierowanych do dziecka. Tak więc w rodzinach dzieci z obydwu grup badawczych centralnymi postaciami otrzymującymi od dziecka i emitującymi w jego kierunku najwięcej uczuć dodatnich są matki.

2. Uczucia negatywne badane dzieci umieszczają najczęściej poza własną rodziną, kierując je pod adres „Pana Nikt". Od niego również otrzymują najwięcej wskazań wyrażających niechęć, brak akceptacji, wrogość. Spośród członków rodziny najczęstszym odbiorcą stwierdzeń o treści negatywnej jest w obydwu grupach badawczych starsze rodzeństwo, które także – w odczuciu dziecka – obdarza je największą dozą emocji ujemnych.

3. Analiza porównawcza ujawnia, że badane sześciolatki z rodzin niepełnych częściej obdarzają miłością swoje matki niż ich rówieśnicy z rodzin pełnych. Różnice te mają tendencję do istotności statystycznej. Istotnie rzadziej natomiast badani z grupy podstawowej odnoszą się z uczuciami pozytywnymi do ojców

niż dzieci z grupy porównawczej. Zanotowane różnice są w pełni zrozumiałe, gdyż w badanej populacji sześciolatków z rodzin niepełnych niemal w 94% rodzicem wychowującym dziecko jest matka. Oczywiste więc, że relacje badanych z matkami, z którymi mają codzienny, stały kontakt, są lepsze niż z ojcami.

4. Kompletność struktury rodziny różnicuje w stopniu istotnym statystycznie badane dzieci pod względem liczby pozytywnych emocji odbieranych przez nie od matek i babć. Sześciolatki z rodzin niepełnych znacznie częściej czują się obdarzane ciepłymi uczuciami przez wymienione osoby niż ich rówieśnicy z rodzin pełnych. Można przypuszczać, iż jest to efekt wyrównywania niedosytu miłości ze strony ojców.

5. W zakresie emocji negatywnych emitowanych do członków rodziny znaczące różnice (zbliżające się do granic istotności statystycznej) pomiędzy dziećmi z obydwu grup badawczych zanotowano jedynie w ilości uczuć kierowanych pod adresem starszego rodzeństwa. Badani z rodzin niepełnych częściej przejawiają w stosunku do starszych braci i sióstr niechęć, brak akceptacji czy nawet wrogość niż dzieci wychowywane przez oboje rodziców.

6. Wyniki porównania wypowiedzi negatywnych kierowanych do badanych dzieci z rodzin niepełnych i dzieci z rodzin pełnych wskazują na istotne statystycznie różnice w ilości uczuć, jakimi w percepcji badanych darzą ich członkowie dalszej rodziny. Sześciolatki z rodzin z jednym rodzicem w zdecydowanie większym stopniu odczuwają niechęć osób określonych w badaniach terminem „pozostali" niż dzieci z rodzin pełnych.

Bibliografia

Chodkowska M., *Mieć dziecko z porażeniem mózgowym. Pamiętniki matek*, Pracownia Wydawn. Fundacji „Masz Szansę", Lublin 1995.

Conway J., *Dorosłe dzieci rozwiedzionych rodziców: jak uwolnić się od bolesnej przeszłości*, Logos, Warszawa 1997.

Dobkowska D., *Więzi uczuciowe w rodzinie zrekonstruowanej*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, seria II, t. 11, PWN, Warszawa 1984.

Dysarz Z., *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.

Dzieci osób owdowiałych: analiza psychologiczna, red. B. Lachowska, Wydawnictwo KUL, Lublin 1998.

Gerstmann S., *Rozwój uczuć*, WSiP, Warszawa 1986.

Greszta E., *Więź emocjonalna i sposoby jej badania*, „Psychologia Wychowawcza" 2000, nr 1.

Jackowska E., *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, WSiP, Warszawa 1980.

Jaworowska A., *Role rodzicielskie w rodzinach pełnych*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, seria II, t. 11, PWN, Warszawa 1984.

Kromolicka B., *Rodziny zrekonstruowane. Dziecięca percepcja postaw rodzicielskich a ich sytuacja szkolna*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 1998.

Kwak A., *Percepcja postaw interpersonalnych w rodzinach młodzieży licealnej w zależności od jej płci i poziomu samoakceptacji*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, seria II, t. 11, PWN, Warszawa 1984.

Lis S., *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

Łukasiewicz J., Stachyra J., *Percepcja stosunków rodzinnych przez młodzież z wadą słuchu*, [w:] *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, red. B. Kaczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

Plopa M., *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008.

Pospiszyl K., *Ojciec a rozwój dziecka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980.

Przetacznik-Gierowska M., *Wychowanie w rodzinie*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Przetacznikowa M., *Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1982.

Rembowski J., *Postawy uczuciowe dzieci wobec dorosłych członków rodziny*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, PWN, Warszawa 1986.

Rembowski J., *Rodzina jako system powiązań*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, PWN, Warszawa 1986.

Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa 1986.

Rembowski J., *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, PWN, Warszawa 1972.

Sitarczyk M., *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.

Sitarczyk M., *Rodzina w percepcji dzieci sześcioletnich*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1998, nr 1.

Sokal U., *Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych*, Wydawnictwo EUH-E, Elbląg 2005.

Sołowiej J., *Identyfikacja dziecka z rodzicami*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, PWN, Warszawa 1986.

Śledzianowski J., *Ach! Ten tata...*, Kuria Diecezjalna, Kielce 2000.

Zaborowski Z., *O rodzinie. Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.

Zaborowski Z., *Stosunki międzyludzkie*, Ossolineum, Wrocław 1976.

Ziemska M., *Wpływ przemian funkcji rodziny na socjalizację dzieci*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, PWN, Warszawa 1986.

Część II

Sposoby rozwijania wielokierunkowej aktywności małego dziecka

Magdalena Grochowalska

Marginalizowana i faworyzowana aktywność dziecka, czyli o bawieniu i uczeniu się

> Im bardziej różnorodne są zabawy dziecka, im więcej wymagają od niego inwencji i im więcej się bawi, tym pełniej się rozwija. Kiedy nadejdzie czas zabaw szkolnych czy sportowych, będzie miało wiele podstawowych umiejętności zdobytych dzięki wcześniejszym formom zabawy. Dlatego właśnie dzieci, które nie miały okazji bawić się same czy z rodzicami, doznają poważnych trudności w szkole.[1]

Na każdym szczeblu edukacji dorośli podejmują działania skupione na umożliwieniu dzieciom/uczniom ujawnienia własnych możliwości, rozwijania zainteresowań, opanowywania nowych umiejętności oraz doskonalenia tych, które już posiadają, budowania struktury wiedzy. W przedszkolu, na początku drogi edukacyjnej, podstawowym celem podejmowanych działań opiekuńczych, wychowawczych i kształcących jest wielokierunkowe wspomaganie dzieci w ich rozwoju i edukacji.[2] Jednak pomimo powszechnie akcentowanego tak określonego celu coraz częściej można zaobserwować koncentrowanie się nauczycieli na uczeniu dzieci, a tym samym pozostawianie coraz mniej czasu na zdobywanie doświadczeń w toku podejmowania aktywności własnej.

Parafrazując znane słowa Hamleta można zapytać: „uczyć się czy bawić się, oto jest pytanie?” Małemu dziecku bliskie są obie formy aktywności, co powoduje, że rodzice często zastanawiają się czy jeszcze się bawi, czy już się uczy? Nauczyciele zaś, zgodnie z zapisem w *Podstawie programowej wycho-*

---

[1] B. Bettelheim, *Wystarczająco dobrzy rodzice. Jak wychowywać dziecko*, Poznań 2005, s. 217.

[2] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, z dnia 23 grudnia 2008, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009.

wania przedszkolnego[3], który obliguje ich do zapewnienia dzieciom możliwości wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych, organizują sytuacje edukacyjne sprzyjające zarówno zabawie, jak i uczeniu się dzieci. Jakie warunki zewnętrzne, środowiskowe życia dziecka sprzyjają zabawie, a jakie uczeniu się? Czy możemy mówić, a co się z tym wiąże planować działania edukacyjne, zakładając odrębność obu form funkcjonowania dziecka? W artykule przypomnę argumenty świadczące o jedności obu pojęć, o braku występowania między nimi dychotomii w odniesieniu do dziecka w wieku przedszkolnym.

Zdaniem psychologów zabawa jest przejawem aktywności własnej dziecka jako wyznacznika jego rozwoju, aż do czasu podjęcia nauki w szkole jest podstawową i dominującą formą działalności. Jak mówi M. Przetacznik-Gierowska „można bez przesady rzec, że wszystkie inne czynności dziecka są w jakiś sposób zabawie podporządkowane. Dopiero wraz z wiekiem wyodrębnia się w świadomości dziecka płaszczyzna zadaniowa: uczenie się i praca, jako czynności niezależne od zabawy, a nawet jej przeciwstawne. Do podjęcia obowiązków szkolnych dziecko jednakże uczy się bawiąc i bawi się wykonując różne drobne prace pomocnicze przy gospodarstwie domowym lub w przedszkolu”.[4] Od dawna wiadomo, że uczenie się jest najbardziej efektywne, gdy związane jest z aktywnością własną dziecka, zachodzi w zewnętrznym kontekście sytuacyjnym dla niego zrozumiałym oraz mieści się w jego sferze najbliższego rozwoju. W miarę nabywania nowych umiejętności, budowania struktury wiedzy rozszerzają się zakresy tego, czego uczy się dziecko. Zakres uczenia się wyznaczany jest nie tylko przez wiek jednostki, stopień dojrzałości organizmu, złożoność opanowywanej czynności, ale także przez oczekiwania społeczne, jakie mają wobec dziecka członkowie społeczności, w której ono żyje. Można przytoczyć słowa E. Dryll, że „strefa najbliższego rozwoju przesuwa się w >>górę<< po trajektorii wyznaczanej przez kolejne zadania rozwojowe, jakie formułuje otoczenie”.[5] Zbyt wysokie, niedostosowane do możliwości rozwojowych dziecka oczekiwania dorosłych nie tylko nie służą zdobywaniu nowych kompetencji przez dziecko, ale także mogą je zniechęcić do podejmowania w przyszłości tego typu aktywności.

Dla jakości uczenia się nie pozostaje bez znaczenia także możliwość wyboru przez dzieci treści, miejsca czy form aktywności. Tak opisywane uczenie się jest szczególnie mocno związane z aktywnością z wykorzystaniem różnych przed-

[3] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*. . . , s. 1.

[4] M. Przetacznik-Gierowska, *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*, UJ, Kraków 1993, s. 20; por. także: M. Przetacznik-Gierowska, *Zabawa w świetle współczesnej psychologii*, [w:] *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, Kraków 1999, s. 25–40.

[5] E. Dryll, *Interakcja wychowawcza*, Warszawa 2001, s. 69.

miotów oraz z zabawą. W kontekście organizowania edukacji warto pamiętać, że w okresie średniego dzieciństwa uczenie się nie jest autonomiczną czynnością, wyodrębnioną z innych rodzajów działalności dziecka. Przede wszystkim jest spontaniczne, ma charakter mimowolny i niezamierzony nawet wtedy, gdy zachodzi pod opieką i przy pomocy osób dorosłych, którzy wykorzystując rozwijające się w wieku przedszkolnym świadome i umyślne uczenie się próbują ułatwić dziecku zdobywanie rozmaitych wiadomości.[6] Ten typ uczenia się, charakterystyczny dla dzieci poniżej siódmego roku życia, skłania także nauczycieli do stosowania nauczania okolicznościowego, które według S. Szumana powinno polegać na „umiejętnym korzystaniu z każdej nadarzającej się okoliczności, by dziecko poinformować o czymś, co ono właśnie spostrzega, ale czego jeszcze dokładnie nie zna lub nie rozumie i nie potrafi samo sobie wytłumaczyć i wyjaśnić".[7] W tym celu dorośli nawiązują z dzieckiem różnorodne typy interakcji, które wykorzystując odmienną kompetencyjność uczestników interakcji służyć mają ich uczeniu się.

Interakcja pomiędzy dzieckiem a dorosłym przebiega według różnych wzorców oraz w różnym stopniu wywołuje u jej uczestników odmienne rodzaje aktywności. Hoogsteder, Maier i Elders[8], kierując się założeniem, że w interakcji osoba umiejąca więcej ponosi odpowiedzialność za zadanie oraz za swojego partnera, wyróżnili trzy, odmienne jakościowo typy interakcji. Charakterystyka każdego z typów opiera się na powiązanych ze sobą trzech właściwościach: celu, wybranej formie komunikowania się, symetrii ról partnerów. Są to więc następujące typy interakcji: zabawowa (*playful*), zadaniowa (*economic and efficient*) oraz edukacyjna (*didactic*). Interakcja zabawowa służy wzajemnemu dostarczeniu przyjemności, jej uczestnicy wykorzystują wszystkie możliwe środki językowe służące realizacji roli, ma charakter symetryczny. Interakcja zdaniowa służy wykonaniu czynności przy minimalnej stracie czasu, bez wysiłku i frustracji, podstawową formą komunikacji są instrukcje, a także pytania, potwierdzenia, dopowiedzenia, jest asymetryczna. Ostatnia z wymienionych, interakcja edukacyjna charakteryzuje się wspieraniem rozwoju jednego z partnerów (dziecka); wybierane są różnorodne środki komunikacji (np. wyjaśnienia, zachęty, rady, propozycje), a także następuje odwoływanie się do treści z poziomu metakomunikacji. Ten typ interakcji wyróżnia się równoczesnym występowaniem dwóch rodzajów relacji – symetrycznej (wspólna odpowiedzialność uczestników za cel i wyko-

[6] Por.: M. Kujawa, *Motywacja aktywności poznawczej człowieka w toku życia według Stefana Szumana*, [w:] *Studia nad rozwojem i wychowaniem*, red. M. Kielar-Turska, Kraków 2009, s. 141–152; M. Przetacznik-Gierowska, *Świat dziecka...*, s. 69–70.

[7] S. Szuman, *O właściwym sposobie i skuteczności okolicznościowego uczenia się dzieci*, [w:] S. Szuman, *Dzieła wybrane*, t. 2, Warszawa 1985, s. 101.

[8] Za: E. Dryll, dz. cyt., s. 54–55.

nanie zadania) oraz niesymetrycznej (monitorowanie przez dorosłego zachowań dziecka). Zdaniem E. Dryll rozwojowi kompetencji dziecka przede wszystkim sprzyja ostatni z wymienionych typów interakcji, w nim „w najwyższym stopniu dokonuje się promocja rozwoju".[9] Odnosząc powyższe ustalenia do praktyki edukacyjnej powstaje obawa, że przekonanie to może skłaniać nauczycieli do nadmiernego faworyzowania interakcji edukacyjnych. W trosce o wszechstronny rozwój swoich podopiecznych mogą zagubić priorytetową wartość, jaką dla rozwoju małego dziecka mają interakcje zabawowe.

Członkowie środowiska, w którym żyje dziecko organizują określone sposoby aktywności i przekazują mu różnorodne wzorce zachowań. Dziecko może wzrastać wśród dorosłych, którzy prezentują model zachowania oparty na istnieniu i uznawaniu jednej, poprawnej odpowiedzi (choć w przypadku niektórych problemów oczywiście tak jest) oraz uczeniu się poprzez zapamiętywanie prezentowanych przez nauczyciela faktów. Wtedy uczenie się będzie uzależnione od aktywności dorosłego, a dziecko nie nauczy się, jak się uczyć. Obserwując praktykę edukacyjną można stwierdzić, że niejednokrotnie nauczyciel organizuje sytuacje edukacyjne, które nie są najlepszą formą sprzyjania rozwojowi dziecka. Na przykład wiele czasu i uwagi przeznacza na systematyczną organizację form służących rozwijaniu umiejętności współpracy. Tymczasem, jak pokazują badania nad formami pracy grupowej przeprowadzone przez B. Pawlak, dzieci w okresie średniego i późnego dzieciństwa najlepiej uczą się zachowań społecznych w trakcie wspólnej zabawy i spontanicznie podejmowanych razem działań.[10] W niektórych państwach (np. Irlandia, Anglia) powstały nawet narodowe programy promujące odwoływanie się w nauczaniu do zabawy jako sposobu organizacji dziecięcego uczenia się[11], a obserwacje praktyki edukacyjnej pokazały, że sala przedszkolna czy klasa szkolna mogą być miejscem efektywnego uczenia się dzieci tylko wtedy, gdy służą do zabawy. Także w szkole, szczególnie na pierwszym etapie edukacji, podejmowane są działania, które mają na celu przywrócenie dzieciom czasu na swobodną zabawę, czyli przerw międzylekcyjnych. Na przykład w Finlandii zakładając, że dzieci, które bawią się razem, także uczą się pracować razem, przyjęto, że czas trwania przerw oraz sposób ich organizacji jest ważną częścią w programie szkoły. Stwarzając dzieciom warunki do podejmowania wspólnej zabawy podczas przerw nie tylko zapewniono im moż-

[9] Tamże, s. 55.

[10] Por.: B. Pawlak, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*, Kraków 2009.

[11] Programy te opisują R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, D. G. Singer, *Why play = learning: a challenge for parents and educators*, [w:] *Play = Learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, red. D. G. Singer, R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, Oxford University Press, New York 2006, s. 3–5.

liwość odpoczynku, ale także okazję do rozwijania zachowań kooperacyjnych i prospołecznych.

R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek i D. G. Singer, rozważając uwarunkowania dziecięcego uczenia się, stawiają trafne pytanie „co możemy zrobić, aby zachęcić do podjęcia debat nad strategiami uczenia się, które rzeczywiście promują dziecięce uczenie się".[12] Cytowani autorzy uważają, że powszechnie toczone dyskusje są jedynie zbiorem reguł, zasad postępowania dorosłego, zasad organizowania dziecięcego uczenia się, a nie koncentrują się na wiedzy o cechach dziecięcego uczenia się. Propozycją ukierunkowania odpowiedzi na tak postawione pytanie jest zwrócenie uwagi na fakt, że zabawa i uczenie się to dwa komplementarne pojęcia.

Uczenie się w zabawie

Aktywność zabawowa dziecka, obok aktywności własnej, uczenia się przez odkrywanie oraz wspólnego działania z dorosłymi i rówieśnikami, uznawana jest za podstawowy mechanizm stymulowania rozwoju umożliwiający dzieciom osiągnięcie gotowości szkolnej.

S. Szuman, nestor polskiej psychologii rozwojowej i wychowawczej, podkreślał, że zabawa jest formą aktywności wyzwalającą u dziecka zarówno stan przyjemności, jak i stan zainteresowania, które powodują, że dziecko bawi się nie dla osiągnięcia wyniku, lecz dla samej czynności bawienia się. Równocześnie jednak zabawa jest drogą do poznawania rzeczywistości, zdobywania wiedzy, wytwarzania skutecznych sposobów działania, czyli uczenia się.[13]

Wartość zabawy dla uczenia się podkreślana jest w wielu strategiach nauczania. Porównywane przez D. Wooda[14] trzy główne perspektywy uczenia się (teoria L. S. Wygotskiego, J. Piageta, J. Brunera) akcentują znaczenie dla uczenia się społecznych interakcji, które mają miejsce w zabawie. L. S. Wygotski i J. Piaget zauważyli, że zabawa jest okazją do uczenia się o świecie, do opanowywania nowych pojęć, rozbudowywania struktury wiedzy, rozwijania i budowania wyobrażeń. W obydwu teoriach szczególnie podkreślane jest znaczenie zabaw konstrukcyjnych i symbolicznych oraz interakcji z rówieśnikami jako podstawy ogólnego rozwoju poznawczego i społecznego.

L. S. Wygotski[15] duże znaczenie dla rozwoju poznawczego przypisywał przede wszystkim interakcjom nawiązywanym z rodzicami, z innymi dorosłymi

[12] Tamże, s. 10.

[13] Za: M. Kujawa, dz. cyt.

[14] D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków 2006, s. 16–36.

[15] L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.

i z rówieśnikami, a wśród nich za szczególnie ważne uważał interakcje z bardziej kompetentnym od siebie partnerem, od którego dziecko uczy się. Zabawa, będąc miejscem nawiązywania interakcji, staje się pierwszym, najważniejszym kontekstem rozwoju, pozwala dorosłemu proponować działania mieszczące się w sferze najbliższego rozwoju dziecka, czyli w obszarze „gotowości dziecka, ograniczonym z jednej strony przez istniejący poziom kompetencji, a z drugiej – przez poziom kompetencji, który dziecko może osiągnąć we współpracy z dorosłym”.[16] Dorosły, jako ekspert, bawiąc się wspólnie z dzieckiem pomaga mu rozwiązywać problemy, dostrzegać te aspekty jego uprzednich doświadczeń, których ono samodzielnie nie potrafi wykorzystać w nowej sytuacji. Zwracając uwagę, wskazując, przypominając czy poddając myśl dorosły strukturyzuje działania dziecka, których ono samodzielnie jeszcze nie umie podjąć. Zadaniem nauczyciela jest konstruować propozycje tak, aby pomóc dziecku przejść od uczenia się spontanicznego do uczenia się reaktywnego, co wymaga takiej organizacji pracy, aby dziecko „robiło to, co chce, ale chciało tego, czego chce jego wychowawca”.[17] Konstruktywizm społeczny Wygotskiego docenia rolę nauczycieli i innych osób dorosłych jako przedstawicieli kultury w rozwoju dziecka. Rozwój poznawczy i językowy to, między innymi, wprowadzanie dziecka w praktyki kulturowe społeczności dorosłych oraz uczenie się artefaktów kulturowych społeczności, co dotyczy przede wszystkim rozwijania umiejętności poznawczych, językowych, matematycznych oraz umiejętności czytania i pisania.

Także według J. Piageta[18] interakcje dziecka ze środowiskiem są znaczące dla przyswajania wiedzy. Interakcje o charakterze zabawy z przedmiotami i symbolami są elementami procesu kształtowania się bardziej złożonych i abstrakcyjnych umiejętności poznawczych. Powodem ich podejmowania jest wewnętrzna motywacja dzieci do poznawania otaczającego je świata. Zatem zabawa, zapewniając mnóstwo okazji do interakcji z otoczeniem i konstruowania wiedzy o świecie, jest jednym z pierwszych kontekstów, w którym zachodzi rozwój poznawczy.

W podobny sposób jak Wygotski, uczenie się dzieci młodszych niż siedmiolatki, spostrzegane jest przez J. Brunera i D. Wooda.[19] Używając metafory „kolejnych przybliżeń”, czy „rusztowania” (*scaffolding*) określają takie działania dorosłych, które pozwalają dziecku uczyć się. Jest to zatem pewien typ interakcji o charakterze edukacyjnym, którego wzorzec stanowi przede wszystkim wsparcie udzielane dziecku przez matkę. Czynności, zadania, których dzieci nie

[16] A. Twardowski, *Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny w okresie dzieciństwa*, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, red. S. Guz, Lublin 2005, s. 22.

[17] L. S. Wygotski, dz. cyt., s. 518.

[18] J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, Warszawa 1992.

[19] D. Wood, dz. cyt., s. 89–93.

wykonują jeszcze samodzielnie są podejmowane i rozwiązywane przez nie wtedy, gdy opiekun w określony sposób udziela pomocy. Zatrzymuje uwagę dziecka na zadaniu m.in. poprzez zachęcanie do wykonania za pomocą różnych środków, upraszczanie problemu, usuwanie z pola widzenia niepotrzebnych do rozwiązania elementów, czyli podtrzymuje uwagę dziecka wystarczająco długo, aby mogło ono samodzielnie rozwiązać problem. Dorosły, sprawując kontrolę nad przebiegiem działania, oferuje swoją pomoc, gdy dziecko napotyka trudności, natomiast, gdy bez pomocy wykonuje ono czynność wycofuje się lub zwiększa trudność zadania. „Takie warunkowane wsparcie pomaga się upewnić, że dziecko nigdy nie zostaje samo z problemem przerastającym je ani też nie jest ograniczane przez narzucanie się z poleceniami”.[20] Zabawy są najbardziej korzystnym dla dziecka miejscem do nawiązywania owych interakcji społecznych z dorosłym. Aktywność ta bliska, wręcz naturalna dla dziecka, prowokuje je do podejmowania zadań wykraczających poza swoje aktualne możliwości rozwojowe.

W edukacji przedszkolnej nastąpiło (niekiedy niestety dopiero następuje) odejście od całkowicie ukierunkowywanego przez nauczyciela procesu przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności poznawczych związanych ze szkolnym programem nauczania, od nauczania bezpośredniego oraz od działań wzmacniających proces uczenia się dziecka w ramach ściśle zaplanowanego przez nauczyciela programu nauczania. Wzrastające zainteresowanie badaczy problematyką rozwijania gotowości do nauki szkolnej przyniosło tezę, że jedyną strategią, która umożliwia zarówno rozwój dziecka, jak i osiągnięcie gotowości szkolnej jest zabawa.[21] Jeżeli dzieci przedszkolne spędzają większość czasu siedząc i rozwiązując zadania do wykonania ściśle według instrukcji dorosłego, czy wypełniając karty pracy (lub inaczej nazwane ćwiczenia graficzne) stają się nieuważne, niespokojne, wątpią w swoje możliwości, osiągają niższy poziom rozwoju (np. fizycznego i społecznego).

Zabawa i uczenie się w praktyce edukacyjnej przedszkola

W idealnej sytuacji przedszkole wyposaża dzieci w szeroki zestaw umiejętności, które ułatwiają im uczenie się i korzystanie z różnorodnych możliwości edukacyjnych oferowanych przez szkoły podstawowe, a następnie gimnazja i szkoły średnie. Im lepiej wyposażone są dzieci w momencie startu, im bogatszy zestaw umiejętności i wiadomości, które osiągnęły pod koniec wychowania przedszkolnego, tym efektywniejsza będzie edukacja w szkole.

---

[20] Tamże s. 91.

[21] L. E. Berk, T. D. Mann, A. T. Ogan, *Make-believe play: wellspring for development of self-regulation*, [w:] *Play = Learning...*, s. 91.

P. P. M. Leseman[22] charakteryzując zinstytucjonalizowane formy opieki i edukacji małego dziecka, zwraca uwagę na wyniki badań, które pokazały zróżnicowany wpływ programów edukacyjnych na podstawowe umiejętności i kompetencje dziecka związane z uczeniem się. Badania porównawcze zmierzające do określenia równowagi między odmiennymi orientacjami w edukacji przedszkolnej: praktyką sprzyjającą rozwojowi (określaną również jako „orientacja społeczno-emocjonalna"), podejściem naukowym (skoncentrowanym na nauczaniu bezpośrednim) oraz podejściem akademickim (akcentującym podstawowe umiejętności językowe i poznawcze związane z wczesnym czytaniem, pisaniem i matematyką, ale niekoniecznie z wykorzystaniem nauczania bezpośredniego) wskazują na długotrwałe korzyści, jakie daje dziecku praktyka rozwojowa.[23] W orientacji tej, jako szczególnie istotne dla jakości dziecięcego uczenia się jest akcentowana potrzeba rozwijania własnego „ja", poczucia własnej wartości, ciekawości oraz niezależności emocjonalnej. Jak się okazało, pozytywny obraz samego siebie, obok innych umiejętności i kompetencji, ma decydujące znaczenie dla późniejszych, szkolnych osiągnięć dziecka. W prorozwojowym podejściu do edukacji, ukierunkowanym na dziecko, będącym wyrazem koncepcji podmiotowości dziecka wyraźnie akcentowane jest znaczenie zabawy dla uczenia się. Nauczyciel nie egzekwuje narzuconego przez siebie porządku, wybranej wiedzy, nie naucza, lecz ukierunkowuje proces odkrywania świata przez dzieci. Uwzględnia przy tym zindywidualizowany program nauczania, oparty na różnicach w tempie rozwoju i wewnętrznej motywacji dzieci, w którym podkreśla się, jak istotne jest tworzenie dzieciom możliwości wykazywania się inicjatywą, dokonywania wyborów i samodzielnego podejmowania decyzji. Uczenie się zachodzi w trakcie samodzielnego inicjowania zajęć, spontanicznej eksploracji i zabawy.

W Polsce toczące się debaty wokół programów edukacyjnych adresowanych do dzieci w wieku przedszkolnym dużo miejsca poświęcają aktywności zabawowej[24], równocześnie analizując, czego uczy się/czego uczyć dziecko w wieku przedszkolnym. Odpowiedzi na tak postawione pytanie możemy szukać w *Podstawach programowych wychowania przedszkolnego*.[25] Pomimo że dokument ten

[22] P. P. M. Leseman, *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci – przegląd literatury*, [w:] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Warszawa 2009, www.eurydice.org.pl

[23] W kontekście polskiej edukacji obszernie na ten temat pisze I. Adamek w *Praktyce rozwojowej w wychowaniu małego dziecka*, Kraków 1996.

[24] Problematyka ta występuje m.in. na cyklicznie organizowanym w Krakowie Ogólnopolskim Forum Wychowania Przedszkolnego, poświęcono jej także liczne publikacje, m.in. numer specjalny „Problemów Wczesnej Edukacji", 2009, zatytułowany *Sześciolatki do szkół – fakty, polemiki, emocje*.

[25] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego...*, s. 5.

prezentuje minimalny zakres osiągnięć dzieci kończących edukację przedszkolną, to i tak zadziwia swoją obszernością, a zarazem szczegółowością wymagań stawianych dziecku. Także w *Podstawach...* akcentowana jest istotność zabawy dla rozwoju. Analizując treść tego dokumentu, w odniesieniu do opisanych w literaturze korzyści, jakie dziecko czerpie z tej formy aktywności, dziwi zapis o limitowaniu jej czasu (z wręcz aptekarskimi wyliczeniami). Kierując się troską o prawidłowy rozwój psychoruchowy oraz przebieg wychowania i kształcenia dzieci zaleca się zachować „ustalone proporcje zagospodarowania czasu przebywania w przedszkolu w rozliczeniu tygodniowym".[26] I tak, obok zajęć dydaktycznych, przebywania na świeżym powietrzu oraz czasu przeznaczonego na czynności opiekuńcze, samoobsługowe i organizacyjne, co najmniej jedna piąta czasu przeznaczana być powinna na swobodną zabawę, przy niewielkim udziale nauczycielki. Uznanie rozwojowej wartości zabawy dla małego dziecka zasługuje na włączanie elementów zabawy w strukturę programów, ale w sposób, który akcentuje aktywność własną dziecka, a nie ogranicza jego wybory. Wskazywanie, ile czasu podczas pobytu w przedszkolu pozostawić dziecku na zabawę, nawet jeżeli wynika to z troski o jego rozwój, sugeruje, że czas poza zabawą związany jest z inną aktywnością dziecka. Tymczasem retoryczne wydają się pytania – czy przedszkolak różnicuje zabawę, uczenie się, pracę; czy uczestniczenie w formach aktywności proponowanych przez nauczyciela spostrzegane jest przez małe dziecko jako coś innego niż zabawa?

Ciekawą propozycję ukierunkowania zakresu treści i form aktywności w programach edukacji przedszkolnej przedstawia raport ECEC.[27] Analiza sposobów działania zinstytucjonalizowanych form opieki nad dziećmi w wieku przedszkolnym oraz właściwości rozwojowych dzieci w tym wieku pozwoliła stwierdzić, że „programy edukacyjne dla bardzo małych dzieci (poniżej 5 lat) powinny być przede wszystkim ukierunkowane na podmiotowość i rozwój dziecka, natomiast programy dla starszych dzieci w wieku od 5 do 6 lat mogą wprowadzać przedmioty szkolne w ramach ściślej zaplanowanego i ukierunkowywanego przez nauczyciela programu nauczania, nie wpływając negatywnie na rozwój społeczno-emocjonalny dziecka. Późniejszy nacisk na umiejętności szkolne, po podejściu ukierunkowanym głównie na rozwój, które koncentrowało się na wspieraniu kompetencji społeczno-emocjonalnych, może nawet lepiej przygotować do przejścia do szkoły podstawowej".[28] Analizując tak postawioną hipotezę można dostrzec, że dorosłemu w aktywności zabawowej, w zależności od wieku dziecka, przypisuje się odmienną rolą. U dzieci młodszych podąża on za dzieckiem, które bawi się – uczy się w warunkach stworzonych przez doro-

[26] Tamże.

[27] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem...*

[28] P. P. M. Leseman, dz. cyt., s. 34.

słego, a zabawa służy wszechstronnemu rozwojowi dziecka. Natomiast zabawy dzieci starszych mogą być planowane i organizowane przez nauczyciela w celu rozwijania wybranych umiejętności wyznaczających gotowość szkolną dziecka.

Zakres propozycji edukacyjnych adresowanych do młodszych i starszych przedszkolaków związany jest także z oczekiwaniami, jakie mają w stosunku do nich dorośli. Wyniki badań wskazują na bardzo wyraźne różnicowanie oczekiwań z zależności od wieku dziecka. M. D'Alessio[29], badając około 2000 osób posiadających dzieci i bezdzietnych, będących nauczycielami i przedstawicielami innych zawodów, stwierdziła, że o ile oczekiwania dorosłych wobec kompetencji intelektualnych dzieci są zgodne ze zmianami jakościowymi zachodzącymi w rozwoju, o tyle nie są trafne w zakresie tempa zmian. Okazało się, że jedynie w odniesieniu do dzieci 5–6-letnich (w miejscu prowadzenia badań jest to wiek rozpoczynania nauki szkolnej) nie występuje rozbieżność pomiędzy umiejętnościami dzieci zgodnymi z obiektywnymi normami rozwojowymi a oczekiwaniami dorosłych. W stosunku do młodszych dzieci ich zdolności były niedoceniane, zaś zdolności dzieci starszych były przeceniane. Według E. Dryll, analizującej wzory interakcji w obrębie strefy najbliższego rozwoju, interpretując otrzymane dane można wskazać, że zmiana poziomu oczekiwań w stosunku do dziecka przed i po 5–6 roku życia związana jest ze zmianą sytuacji społecznej, w której funkcjonuje dziecko. Po rozpoczęciu nauki w szkole staje ono przed nowymi zadaniami, podlega nowym formom oceny, zaś dorośli pozytywnie wartościując sferę intelektualną wyznają zasadę „im więcej tym lepiej", czego wynikiem jest zawyżanie oczekiwań w stosunku do dziecka. Natomiast interpretując powyższe dane w odniesieniu do edukacji przedszkolnej, a w niej organizowania sytuacji sprzyjających różnorodnej aktywności dzieci można przypuszczać, że sytuacje edukacyjne mogą być dla dzieci albo „zbyt łatwe", albo „zbyt trudne". Nieadekwatne do możliwości rozwojowych oczekiwania dorosłych mogą skutkować uznawaniem przez nich aktywności zabawowej jako właściwej dla młodszych dzieci, zaś w odniesieniu do starszych przedszkolaków wybieraniem aktywności zadaniowej, bardziej służącej uczeniu się.

Jednocześnie skupianie uwagi i działań nauczyciela przede wszystkim na przygotowaniu dziecka do szkoły możne prowadzić do traktowania zabawy jako „marnowania czasu", czasu, który mógłby w opinii dorosłych być przeznaczony na rozwijanie gotowości szkolnej. J. F. Christie i K. A. Roskos[30], analizując funkcje zabawy w osiąganiu gotowości do nauki czytania zauważają, że zwolennicy wspomnianego wyżej stanowiska, które wyraźnie zaznaczyło się na całym świecie w ostatniej dekadzie XX wieku, kierują się dwoma przesłankami. Po

[29] Za: E. Dryll, dz. cyt., s. 70–71.

[30] J. F. Christie, K. A. Roskos, *Standards, science, and the role of play in early literacy education*, [w:] *Play = Learning. . .* , s. 57–59.

pierwsze uważają, że edukacja przedszkolna powinna koncentrować się na działaniach zapobiegających późniejszym trudnościom dzieci w nauce szkolnej, stąd akcentowanie przez pójściem do szkoły wyrównywania szans edukacyjnych poprzez uczenie się pod kierunkiem nauczyciela. Po drugie zaś ma ona służyć osiągnięciu pewnych akademickich standardów, wyrażających się w pomiarze uzyskanego stopnia gotowości szkolnej, stąd preferowanie edukacji najmłodszych opartej na rygorach i wymaganiach.

Obserwacja działań edukacyjnych organizowanych w grupach dzieci młodszych w polskich przedszkolach pozwala przypuszczać, iż nie dominuje w nich „polityka antyzabawowa". Jednak wśród dzieci starszych czas przeznaczony na zabawę bywa zastępowany działaniami wyznaczonymi instrukcjami nauczyciela, które spostrzegane są jako bardziej sprzyjające uczeniu się.[31]

Organizowanie praktyki sprzyjającej rozwojowi dziecka, a więc także jego uczeniu się, które wyznaczane jest wewnętrznie motywowaną aktywnością i inicjatywą dziecka związane jest ze społeczno-konstruktywistycznym podejściem do edukacji. Warto podkreślić, że rola nauczyciela nie ogranicza się w nim do tworzenia warunków sprzyjających optymalnemu samorozwojowi. Nauczyciel świadomie wchodzi w interakcje z dziećmi, aby wprowadzać je w różnorodne obszary kulturowe, w tym język, czytanie i pisanie, liczenie oraz by umożliwiać dzieciom przejawianie inicjatywy w działaniach. Za najważniejszy mechanizm uczenia się dzieci uważana jest praca w małych grupach, oparta na wspólnej zabawie i wykonywaniu zadań. Tymczasem, jak pokazują badania przeprowadzone przez B. Pawlak[32] nad wykorzystaniem pracy grupowej w klasach I–III, ta forma uczenia się dzieci, choć występuje w kształceniu zintegrowanym, nie spełnia swojej funkcji. Zamiast formułowania i weryfikowania hipotez, rozmawiania, negocjowania sposobów rozwiązań problemu dzieci najczęściej pracują w sytuacji zadań zamkniętych, stawianych przez nauczyciela do wykonania.

Obserwacje J. Sajdery[33] dotyczące praktyki przedszkolnej, potwierdzają powyższe ustalenia. Pokazują, że sposób organizacji uczenia się dzieci we współdziałaniu, podejmowany w parach czy w grupach, to zaniedbany obszar kompetencji nauczycielskich. Nauczycielom brak umiejętności w zakresie używania specyficznego słownictwa czy znajomości typów aktywności dzieci, które mogą być wskazówkami, jak postępować w sytuacji współdziałania z rówieśnikami.

[31] Por.: M. Grochowalska, *O społecznym środowisku uczenia się języka, czyli dlaczego dzieci potrzebują bawić się*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak, t. 2, Cieszyn–Toruń 2010.

[32] B. Pawlak, dz. cyt.

[33] Por.: J. Sajdera, *Nauczyciel uczestnikiem i organizatorem społeczności dziecięcej*, „Pedagogika Społeczna" 2005, nr 1 oraz J. Sajdera, *Zagadnienie współdziałania w procesie wychowania społecznego w przedszkolu*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, red. D. Waloszek, Kraków 2009, s. 179–190.

Chcąc uczyć współdziałania proponują dzieciom raczej działania w sytuacjach problemowych, w których zachęcają do wykonania czegoś razem czy podjęcia próby zrobienia czegoś wspólnie. Zdaniem autorki zwroty te świadczą o tym, że nauczyciel zamiast organizować sytuacje służące uczeniu się współdziałania nawet przez małe dzieci, raczej oczekuje już od nich znajomości zasad współdziałania.

Małe dzieci uczą się najlepiej w bezpośredniej interakcji ze środowiskiem. Jednak, jak pokazują badania, jakość edukacji przedszkolnej zależy od równoczesnego występowania obu typów uczenia się: poprzez zabawę oraz poprzez bezpośrednią instrukcję nauczyciela. Druga ze wskazanych form ma zastosowanie szczególnie podczas nabywania umiejętności czytania, pisania czy poznawania zagadnień matematycznych.[34] Dwie perspektywy spostrzegania uczenia się tylko pozornie mogą wydawać się dychotomiczne, bowiem wczesna edukacja jest najbardziej efektywna, gdy łączy obie formy uczenia się.

Zabawa, pomimo że jest swobodną formą aktywności dziecka, może także przebiegać według instrukcji dorosłego, czyli być inicjowana dla osiągnięcia celu edukacyjnego.[35] Jednak, co warto podkreślić, w obu formach umożliwia dzieciom rozwijanie kompetencji poznawczych, doskonalenie umiejętności społecznych, uczenie się rozwiązywania problemów, rozwijanie pamięci czy pobudzanie kreatywności. Podejście łączące zadania, zabawę i uczenie się jest wykorzystywane w edukacji przedszkolnej. Między innymi charakteryzowało eksperyment „na poczcie", w którym dzieci rozwijały umiejętności językowe oraz umiejętności przygotowujące do czytania i pisania. W eksperymencie tym w sali zbudowano pocztę, która przez kilka tygodni była miejscem zabawy dzieci, stale zachęcanych i motywowanych przez nauczyciela do podejmowania zabawy. W ten sposób, dobrze bawiąc się, poznały litery, nauczyły się czytać i pisać, opanowały nowe słownictwo i zdobyły wiedzę o świecie, a także rozwinęły umiejętności potrzebne do opanowania czytania, pisania, liczenia, m.in. zdolność kontrolowania emocji, umiejętność skupiania uwagi, organizowania swojego zachowania, mówienia do innych oraz ich słuchania (dorosłych i rówieśników).[36] W polskiej pedagogice przykładem organizowania dziecięcego uczenia się, budowania struktury wiedzy w sytuacjach edukacyjnych skonstruowanych na podstawie aktywności zabawowej jest propozycja strategii edukacyjnej przedstawiona przez B. Muchacką i I. Czaję-Chudybę.[37] W organizowanych sytuacjach edukacyjnych, których ce-

[34] E. F. Zigler, S. J. Bishop-Josef, *The cognitive child versus the whole child: lessons from 40 years of Head Start*, [w:] *Play = Learning*, s. 18.

[35] Tamże, s. 22.

[36] Eksperyment przeprowadzony przez Neumana i Roskosza, za: P. P. M. Leseman, dz. cyt.

[37] B. Muchacka, I. Czaja-Chudyba, *Strategia wspierania strukturyzacji wiedzy dziecka w sytuacjach edukacyjnych*, Kraków 2007.

lem jest umożliwienie dziecku konstruowania i dekonstruowania wiedzy, autorki proponują działania zgodne z ustalonymi fazami rozwojowymi różnych kategorii aktywności. Dziecku proponowany jest udział w zabawach, w których ucząc się, aktywnie tworzy i przetwarza reprezentacje poznawcze siebie i świata.

Dorosły w zabawie i o zabawie

Zabawa z dorosłym (spostrzeganym jako przewodnik dziecka) jest drogą do uczenia się. Dzieci, rozwijając zarówno społeczne, jak i poznawcze kompetencje, potrzebują więcej zabawy niż pojmowanego tradycyjnie uczenia się. Jednak, pozostawienie czasu na wspólną z rówieśnikami zabawę, rozumianą jako okazja do uczenia się, nie wystarcza. Czas to ważny, ale nie jedyny warunek podjęcia przez dziecko aktywności zabawowej. Pozostałymi warunkami, uważanymi przez badaczy za kluczowe, są warunki zewnętrzne oraz społeczne.[38] Małe dzieci i dorosłego różnią potrzeby, styl i poziom umiejętności poznawczych, sposób poznawania świata, a także odmienny sposób uczenia się. Dlatego warunki organizacji przestrzeni, czasu, proponowanych form aktywności powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci, a nie realizować wyobrażenia dorosłych o edukacji najmłodszych. Aby kreowane przez nauczyciela sytuacje edukacyjne z perspektywy dziecka nie wydawały się obce, powinien on łączyć działania wynikające ze swoich zamierzeń dydaktycznych z czasem aktywności własnej dzieci. Inspirującą propozycję organizowania warunków pedagogicznych wyzwalających swobodne zabawy badawcze przedstawia B. Muchacka.[39] W prowadzonym eksperymencie, dotyczącym modyfikowania zakresu orientacji dzieci sześcioletnich w świecie poprzez zabawy badawcze, rola nauczyciela polegała na stwarzaniu takich warunków zewnętrznych, które umożliwiały dzieciom w sposób samorzutny odkrywanie różnorodnych zjawisk przyrodniczych. Dziecięca ciekawość, która pobudzała aktywność badawczą, była wywoływana zarówno poprzez okazywane przez nauczyciela zachowania pomocne, jak i poprzez dostarczany materiał badawczy. Okazało się, że postawa nauczyciela, a w niej akceptowanie aktywności dzieci, życzliwość wobec ich działań, zapewnienie swobody, bezpieczeństwa i uznania dla podejmowanych czynności, ma wpływ na aktywność poznawczą dzieci, które bawiąc się, równocześnie uczestniczyły w określonym projekcie edukacyjnym.

[38] Por.: A. I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008.

[39] B. Muchacka, *Zabawa badawcza stymulatorem aktywności badawczej dziecka*, [w:] *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, Kraków 1999, s. 165–175.

Wiele badań pokazuje, jak ważne dla wspierania uczenia się w zabawie są wskazówki udzielane dziecku przez dorosłego, który po zaaranżowaniu określonej, atrakcyjnej sytuacji, podpowiada, prowokuje do działania lub nawet bezpośrednio pokazuje nowe rozwiązania, poszerzając tym samym granice kompetencji dziecka. Wskazując obszary życia dziecka, do których rozwoju prowadzi zabawa, A. Brzezińska[40] zauważa odmienną wartość zabaw samotnych i zabaw z osobą dorosłą. Pierwsze, poza możliwością ujawniania emocji, „oswajania" przez dziecko sytuacji trudnych, uważa za mało istotne dla rozwoju, co związane jest z niezaspokajaniem przez nie potrzeby interakcji, a przez to podejmowanie przez dziecko działań jedynie na poziomie aktualnych kompetencji. Dopiero obecność dorosłego w zabawie pozwala dziecku zdobywać nowe doświadczenia, jednak „bynajmniej nie chodzi o to, że dorosły ma kierować zabawą. [...] To wówczas nie jest prawdziwa zabawa. Ale dorosły może podsunąć różne fajne rzeczy".[41] Wykorzystanie zabawy w edukacji sprowadza się więc do zostawiania przez dorosłego pewnego, nowego dla dziecka śladu w zaistniałej już sytuacji, a w konsekwencji podpowiadania, prowokowania, aranżowania, wskazywania nowych wątków i problemów, które z jednej strony rozwijają temat zabawy, a z drugiej przekazują nowe wiadomości. Tego typu działania nauczyciela nie zmierzają do przemiany zabawy w sytuację dydaktyczną, ale do wzbogacenia przeżyć i doświadczeń dziecka, które będzie mogło je wykorzystać w nowej zabawie.

Dla jakości wczesnej edukacji ważne są wyniki badań nad przywiązaniem dziecka do dorosłego opiekuna. Relacje pomiędzy nimi, które określa się jako bezpieczne przywiązanie, mają istotne znaczenie dla rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka, a czynnikiem decydującym o ich zaistnieniu jest wrażliwość i odpowiedzialność dorosłego w sprawowaniu opieki. Oznacza to, że nauczyciele powinni posiadać szeroką wiedzę i umiejętności, które pozwolą im być dorosłymi wrażliwymi na potrzeby dziecka, udzielającymi emocjonalnego wsparcia oraz przyjmującymi nieinwazyjną postawę w interakcjach z dziećmi. Bezpieczeństwo emocjonalne i stabilne relacje społeczne uważane są za podstawowy warunek zrównoważonego rozwoju oraz efektywnego uczenia się, które związane jest z kompetencjami społeczno-emocjonalnymi, a w szczególności procesami samoregulacji i motywacją do uczenia się.[42]

Przebieg dziecięcego uczenia się związany jest także z jakością i liczbą interakcji nawiązywanych pomiędzy dzieckiem a nauczycielem. Projekt badawczy

---

[40] A. Brzezińska, J. Janiszewska-Rain, *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Kraków 2005.

[41] Tamże, s. 37.

[42] Por.: J. Lubowiecka, *O przywiązaniu i więziach społecznych dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2006, nr 8.

Międzynarodowego Stowarzyszenia ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, IEA) pod nazwą *Preprimary Project* realizowany w siedemnastu krajach (m.in. w Polsce) obejmował badania (obserwacyjne) nad edukacją przedszkolną 4-latków oraz jej znaczeniem dla osiągnięć edukacyjnych dzieci w wieku 7 lat. Wyniki badań wykazują, że zakres udziału nauczycieli w zajęciach dzieci i liczba interakcji pomiędzy dorosłym a dzieckiem ma pozytywny wpływ na umiejętności językowe i poznawcze. Także liczba interakcji wśród dzieci czteroletnich jest istotna dla poziomu ich umiejętności językowych w wieku 7 lat. Równocześnie okazało się, że wymiar zajęć organizowanych przez nauczyciela jest negatywnie skorelowany z rozwojem poznawczym, dla którego znacząca była ilość czasu przeznaczona na zajęcia podejmowane z własnej inicjatywy dzieci lub organizowane w małych grupach, które polegały na uczeniu się poprzez odkrywanie i rozwiązywanie problemów.[43]

Nauczyciele znają wartości rozwojowe zabawy, wiedzą, że jest ona źródłem uczenia się, jednak wielu z nich czuje się w obowiązku ujednolicać, a czasami nawet ograniczać swoje oferty edukacyjne w odpowiedzi na konieczność dostosowania się do wymagań czy oceny zewnętrznej. Czas przeznaczony na dziecięcą zabawę przeciwstawiają czasowi wykorzystywanemu na zajęcia organizowane czy zadania do wykonania, które uważane są za sytuacje szczególnie sprzyjające uczeniu się. Pomimo że wyliczają korzyści, jakie wnosi zabawa w dziecięce uczenie się, to w praktyce różnicują obie formy aktywności. Bawienie się spostrzegane jest jako dobrowolne działanie wykonywane dla przyjemności, zaś zadania wykonywane według instrukcji uznawane są za szczególnie służące uczeniu się. Ponadto nauczyciele często wybierają postawę nieingerowania w zabawę dziecka, co jest niekorzystne w odniesieniu do dzieci, które miały mało okazji, przed przybyciem do przedszkola, na nawiązywanie interakcji społecznych. To właśnie w zabawie oczekują one pomocy nauczyciela w zakresie wyboru tematu, planowania przebiegu, negocjowania z rówieśnikami czy rozwiązywania konfliktów. Wyniki badań pokazują, że dzieci, które są gotowe czerpać korzyści z pomocy nauczyciela, a zatem uczyć się w zabawie, prawdopodobnie otrzymują jej najmniej, a w zamian doświadczają wielu działań pod kierunkiem nauczyciela jako tych, które mają w największym stopniu wyrównać różnice środowiskowe.[44]

Obserwując praktykę przedszkolną niejednokrotnie zastanawia przekonanie nauczycieli o nieomylności ich decyzji na temat trafności ofert edukacyjnych proponowanych dziecku. Kreowane sytuacje edukacyjne adekwatne do potrzeb i zainteresowań wybranych dzieci wydają się odległe od możliwości rozwojowych

[43] P. P. M. Leseman, dz. cyt., s. 34–36.
[44] L. E. Berk, T. D. Mann, A. E. Ogan, dz. cyt.

pozostałych.[45] Ciekawych danych dostarczyły badania przeprowadzone przez Kagana i Lowensteina, w których starano się poznać, na ile aktywność zabawowa jest wykorzystywana dla przygotowania dzieci do szkoły. Okazało się, że osiągnięcie gotowości szkolnej poprzez udział dziecka w zabawie jest traktowane jako dwie odrębne formy aktywności, które przeczą sobie, a ich zestawienie jest swoistym oksymoronem.[46]

Także rodzice podzielają niekiedy pogląd o różnej wartości rozwojowej zabawy i innych form aktywności dziecka. „Dopominają" się od nauczycieli proponowania dzieciom większej liczby zadań do wykonania, podręczników do „nauki", rozbudowanej oferty zajęć edukacyjnych organizowanych poza godzinami pracy przedszkola, a nie przedłużania czasu przeznaczonego na zabawę. Sami nawet, jeżeli akceptują czy tolerują dziecięcą zabawę, to często nie poświęcają jej większej uwagi. O niektórych zachowaniach swoich dzieci mówią „to tylko dziecinna zabawa". Zdaniem B. Bettelheima, który próbuje skłonić dorosłych do zrozumienia doniosłości zabawy, „wyrażenie to dobrze pokazuje przepaść oddzielającą świat dorosłych od świata dzieci, a także zdradza pewną pogardę dorosłych wobec zabawy. Wygląda na to, że rodzice traktują zabawę jako dziecinną rozrywkę – nawet, gdy rozumieją jej ważne miejsce w życiu dziecka".[47]

Badania nad oczekiwaniami rodziców na temat nauczania dzieci w edukacji przedszkolnej ujawniły niedocenianie wartości zabawy. Pomimo że rodzice deklarują ważność zabawy dla rozwoju, to myśląc o osiągnięciu gotowości szkolnej proponują wykorzystanie przez nauczyciela nie zabawy, lecz kart pracy, i to tak wcześnie, jak się da (nie określając wieku ani poziomu możliwości dziecka). Dewaluacja zabawy w opinii rodziców, pozostając w opozycji do wiedzy na temat przebiegu uczenia się małego dziecka, może być spowodowana dążeniem do osiągnięcia przez dziecko kolejnych kompetencji, które stają się gwarancją sukcesu w przyszłości. Analizy oczekiwań rodziców wobec dziecka pokazały, że tym pierwszym najbardziej zależy na tym, aby dziecko rozwijało się jak najszybciej, stając się człowiekiem rozumnym, niezależnym i umiejącym zadbać o własne interesy.[48] Hirsk-Pasek i Golinkof w odpowiedzi na tak rozbudowane w stosunku do dziecka wymagania proponują rodzicom przestrzeganie zasady trzech R, które pomogą ich dzieciom uczyć się przez zabawę. Są to następujące zasady:

---

[45] Przeprowadzone przeze mnie badania nad sposobami rozwijania kompetencji komunikacyjnej dzieci potwierdzają powyższą opinię. Przedstawiam je w: M. Grochowalska, *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.

[46] Za: *Play = Learning*..., s. 8.

[47] B. Bettelheim, dz. cyt, s. 194.

[48] Por.: E. Dryll, dz. cyt.

– zastanawianie się (*reflect*) – czyli pytanie samych siebie, a w konsekwencji podjęcie trudu odpowiedzi na pytania, dlaczego chcemy uczyć dziecko w określony sposób? Dlaczego chcemy, aby uczęszczało na wybrane formy zajęć? Co one dadzą dziecku, czy rzeczywiście je będzie lubić?

– przeciwstawianie się (*resist*) – czyli staranie się być odpornym na argumenty płynące ze środowiska „im wcześniej, tym lepiej", dotyczące czasu rozpoczynania uczenia się nowych umiejętności;

– skupianie się (*re-center*) – czyli ciągłe wykazywanie gotowości, otwartości na wykorzystanie zabawy w każdej sytuacji, w której chcą nauczyć czegoś swoje dziecko.[49]

Zasady te pomagają stać się wrażliwymi i odpowiedzialnymi za rozwój dziecka dorosłymi, którzy wierząc w edukacyjną wartość zabawy, będą mogli oczekiwać włączania tej formy aktywności do struktury programów edukacyjnych. Dlatego, pomimo że dotyczą postępowania rodziców, mogą skłonić do refleksji także nauczycieli.

Podsumowanie

Uczenie się wymaga aktywności dziecka, jest procesem złożonym, konstruktywnym, odbywającym się w toku interakcji i relacji społecznych opartych na współpracy. Wymaga zatem wrażliwych, odpowiedzialnych i kompetentnych nauczycieli, którzy zarówno ukierunkowują dowolne zajęcia dzieci, jak i sami w nich uczestniczą. Rola nauczyciela polega, z jednej strony, na przygotowaniu warunków do zabawy oraz organizowaniu zajęć, zaś z drugiej strony, na angażowaniu się w aktywność własną dzieci w sposób zachęcający je do uczenia się. Udział dorosłego w dziecięcej zabawie wydaje się niezastąpiony, bowiem „jeżeli nikt nam niczego nie podpowie i nic się nie wydarzy w relacjach między ludźmi, to zabawa się zatrzymuje".[50] Poparciem dla tego typu działań są rozważania S. Szumana dotyczące rozwoju motywacji do podjęcia aktywności poznawczej. M. Kujawa, analizując to zagadnienie podkreśla dwie cechy motywacji do działania poznawczego charakteryzujące małe dziecko. Po pierwsze, jest ona uwikłana w całokształt podejmowanej aktywności zabawowej, a po drugie, powinna być stale wzmacniana przez wymagania rodziców oraz, a może przede wszystkim, nauczycieli. Dalej autorka zauważa:

> „Immanentnie tkwiąca w dziecku chęć uczenia się, pragnienie dowiadywania się wielu ciekawych rzeczy musi być poparte zewnętrzną motywacją wyniesioną zarówno

[49] Za: J. F. Christie, K. A. Roskos, dz. cyt, s. 68.
[50] A. Brzezińska, dz. cyt., s. 39.

za środowiska domowego, jak i nakazu *ucz się* płynącego ze szkoły. Narzucona norma *ucz się* może i powinna przemienić się w życzenie *chcę się uczyć…*”.[51]

Dziecko w wieku przedszkolnym dopiero zaczyna uczyć się w sposób zamierzony i świadomy, dlatego niezbędne są działania nauczyciela ukierunkowujące jego aktywność zabawową, zachęcające do uczenia się. Pomocne w tym mogą być obserwacje dziecięcych zabaw, które prowadzone „w naturalnych warunkach i sytuacjach [. . .] mogą przyczynić się do rozeznania, w jaki sposób i jakimi środkami dzieci przetwarzają w swojej działalności ludycznej zmiany dokonujące się we współczesnym świecie”[52], a zatem także do poznania, w jaki sposób przebiega dziecięce uczenie się.

Bibliografia

Adamek I., *Praktyka rozwojowa w wychowaniu dziecka*, Wydawnictwo WSP, Kraków 1996.

Bettelheim B., *Wystarczająco dobrzy rodzice. Jak wychowywać dziecko*, Rebis, Poznań 2005.

Berk L. E., Mann T. D., Ogan A. T., *Make-believe play: wellspring for development of self--regulation*, [w:] *Play = Learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, red. D. G. Singer, R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, Oxford University Press, New York 2006.

Brzezińska A. I., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.

Brzezińska A., Janiszewska-Rain J., *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.

Christie J. F., Roskos K. A., *Standards, science, and the role of play in early literacy education*, [w:] *Play = Learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, red. D. G. Singer, R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, Oxford University Press, New York 2006.

Dryll E., *Interakcja wychowawcza*, Wydawnictwo IP PAN, Warszawa 2001.

Golinkoff R. M., Hirsh-Pasek K., Singer D. G, *Why play = learning: a challenge for parents and educators*, [w:] *Play = Learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, red. D. G. Singer, R. M. Golinkoff, K. Hirsh--Pasek, Oxford University Press, New York 2006.

Grochowalska M., *O społecznym środowisku uczenia się języka, czyli dlaczego dzieci potrzebują bawić się*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak, t. 2, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn–Toruń 2010.

Grochowalska M., *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.

Kujawa M., *Motywacja aktywności poznawczej człowieka w toku życia według Stefana Szumana*, [w:] *Studia nad rozwojem i wychowaniem*, red. M. Kielar-Turska, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.

[51] M. Kujawa, dz. cyt., s. 145.

[52] M. Przetacznik-Gierowska, *Świat dziecka. . .* , s. 38.

Leseman P. P. M., *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci – przegląd literatury*, [w:] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Warszawa 2009, www.eurydice.org.pl.

Lubowiecka J., *O przywiązaniu i więziach społecznych dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2006, nr 8.

Muchacka B., *Zabawa badawcza stymulatorem aktywności badawczej dziecka*, [w:] *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, Agat-Print, Kraków 1999.

Muchacka B., Czaja-Chudyba I., *Strategia wspierania strukturyzacji wiedzy dziecka w sytuacjach edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

Pawlak B., *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.

Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, PWN, Warszawa 1992.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, z dnia 23 grudnia 2008 r. Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.

Przetacznik-Gierowska M., *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*, UJ, Kraków 1993.

Przetacznik-Gierowska M., *Zabawa w świetle współczesnej psychologii*, [w:] *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, Agat-Print, Kraków 1999.

Sajdera J., *Nauczyciel uczestnikiem i organizatorem społeczności dziecięcej*, „Pedagogika Społeczna" 2005, nr 1.

Sajdera J., *Zagadnienie współdziałania w procesie wychowania społecznego w przedszkolu*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, red. D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2009.

Szuman S., *O właściwym sposobie i skuteczności okolicznościowego uczenia się dzieci*, [w:] S. Szuman, *Dzieła wybrane*, t. 2, WSiP, Warszawa 1985.

Twardowski A., *Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny w okresie dzieciństwa*, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.

Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.

Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

Zigler E. F., Bishop-Josef S. J., *The cognitive child versus the whole child: lessons from 40 years of Head Start*, [w:] *Play = Learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, red. D. G. Singer, R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, Oxford University Press, New York 2006.

Jolanta Andrzejewska

Doświadczanie świata podstawą kształcenia kompetencji komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym

Problematyka rozwoju dziecka poprzez doświadczanie przez niego świata w różnych kontekstach społecznych, kulturowych i przyrodniczych stała się w ostatnich latach szeroko dyskutowana w środowiskach zajmujących się wychowaniem. Kategorią, wokół której koncentruje się obecnie praktyka edukacyjna jest uczenie się wychowanka.[1] Uczenie się jest procesem konstruowania wiedzy, interpretowania zdarzeń i faktów, modyfikowania osobistych reprezentacji świata w sytuacyjnym i kulturowym kontekście.[2] Zachodzi stale w umyśle człowieka, a na jego kształt mają wpływ doświadczenia jednostki, która niezmiennie dąży do tworzenia ładu informacyjnego na temat siebie i świata.

Człowiek uczy się we wszystkich sytuacjach, których doświadcza i dlatego aktywność własna dziecka jest podstawowym warunkiem rozwoju i uczenia się.[3] Dla wychowanka ważne są wszystkie podejmowane w ciągu dnia rodzaje aktywności, które są źródłem jego doświadczeń, a po opracowaniu kognitywnym, afektywnym i ewaluatywnym podlegają restrukturalizacji i włączeniu w struktury psychiczne jednostki.[4]

Rozwój kognitywny następuje poprzez interakcję z rzeczami i ludźmi, a towarzyszy mu rozwój językowy. Z jednej strony język jest produktem procesów poznawczych i społecznych, z drugiej możemy mówić o istotnej roli języka w rozwoju kognitywnym i społecznym człowieka.

---

[1] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 125.

[2] J. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.

[3] B. Kaczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski, *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

[4] B. Kaja, *Rozwój i wychowanie – kontekst teoretyczny*, [w:] B. Kaczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski, *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

Na współczesnym nauczycielu spoczywa odpowiedzialność dokonywania wyboru wśród różnorodnych strategii nauczania. Nauczyciel ma przyjąć te, które autentycznie będą wspierały rozwój dziecka, uwzględniały jego osobiste predyspozycje, swoiste reprezentacje (enaktywną, ikoniczną, symboliczną), zakodowane genetycznie możliwości oraz gotowość jednostki na nowe doświadczenia życiowe.

Jako najbardziej reprezentatywne, zdaniem W. Dykcika[5] i A. Twardowskiego[6], są następujące strategie:

– nauczanie zorientowane na strefę najbliższego rozwoju (koncepcja L. Wygotskiego);
– uczenie okolicznościowe (S. Szumana);
– interakcyjne strategie wspomagania rozwoju (koncepcja B. White'a);
– współpracy z dzieckiem w obrębie epizodu wspólnego zaangażowania (koncepcja R. Schaeffera);
– budowania „rusztowania" (koncepcja J. Brunera, D. Wooda);
– upośrednionego uczenia się (koncepcja R. Feuersteina);
– metoda odraczania (J. Hall'a).

Współcześnie nauczyciel i rodzice nie mają prawa „modelować" dziecka według własnego programu. Mogą jedynie dyskretnie wpływać na tworzone w jego umyśle konstrukcje wiedzy, odpowiadać pośrednio za interpretowanie przez niego otaczającego świata i innych ludzi oraz zachęcać dziecko do kontaktów społecznych z innymi. Dorośli nie powinni jedynie koncentrować się na zdobywaniu przez podopiecznego wiedzy w drodze doświadczeń, ale także na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych dzieci.

Obecnie dużą wagę przywiązuje się do interpersonalnych doświadczeń dzieci. Uczenie dziecka odbywa się przez wzajemne rozmowy, „słuchanie i patrzenie" w kontekście społecznym np. w małych grupach, diadach lub indywidualnym kontakcie z osobami dorosłymi. W tych warunkach ważne są dla dziecka kompetencje społeczne, językowe i komunikacyjne.

Kompetencje komunikacyjne dziecka

C. Stohl[7], mówiąc o kompetencjach komunikacyjnych ma na myśli zdolności do osiągania relatywnych celów interakcyjnych w specyficznych kontekstach społecznych przy użyciu społecznie właściwych znaczeń i sposobów mówienia.

[5] W. Dykcik, *O skutecznych strategiach i atrakcyjnych sposobach uczenia się, nauczania i terapii dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, red. T. Żółkowska, M. Wlazło, t. 3, Zapol, Szczecin 2008.

[6] A. Twardowski, *Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny w okresie dzieciństwa*, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005, s. 15.

[7] M. Kielar-Turska, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1991.

Ważne cele interakcyjne to: nawiązanie kontaktu, podtrzymywanie go, przekazanie instrukcji, wyjaśnienie problemu, postawienie hipotez. Do specyficznych kontekstów społecznych należy np. rozmowa, zabawa, zadanie, spacer, wycieczka, badanie, eksperymentowanie. Społecznymi środkami komunikacji są język oraz środki pozawerbalne: gesty, mimika, sygnały wzrokowe.

Kompetencja komunikacyjna w ujęciu A. Tarkowskiego[8] obejmuje umiejętności umożliwiające dziecku wykorzystanie posiadanych środków językowych i niewerbalnych do nawiązywania rozmów z innymi, współtworzenia ich treści oraz ich zakończenia. M. Kielar-Turska[9] w swojej definicji kompetencji komunikacyjnej akcentuje wiedzę i zdolności, które są niezbędne w procesie komunikacji. Zdaniem autorki na kompetencje komunikacyjne składają się:

– wiedza o regułach języka i umiejętności ich stosowania;

– zdolności do rozróżniania sposobów mówienia zależnie od rodzaju rozmowy i sytuacji mówienia;

– zdolności poznawcze, od których zależy budowanie znaczeń i odkrywanie znaczeń wypowiedzi rozmówcy;

– zdolności nawiązywania i podtrzymywania interakcji za pomocą środków językowych i niejęzykowych;

– zdolności posługiwania się rytualnymi znakami przy uczestniczeniu w obrzędach grupy;

– zdolności społeczne przejawiające się w uzgadnianiu relacji między mówiącymi.

Dziecko kompetentne komunikacyjnie:

– ma pewność, że komunikuje to, co chce zakomunikować;

– umie różnicować problemy;

– szuka skutecznych sposobów nawiązywania, współtworzenia i zakończenia kontaktu;

– rezygnuje z blokad komunikacyjnych;

– nadaje duże znaczenie językowi niewerbalnemu (językowi ciała, wypowiedzi twarzy, zmniejszeniu dystansu fizycznego);

– konstruuje wypowiedź pod każdym względem stosowną do sytuacji i roli społecznej.[10]

Pojęcie kompetencji komunikacyjnych dziecka obejmuje nie tylko jego wiedzę (językową, kulturową, społeczną i w ogóle wiedzę o świecie), ale również

---

[8] A. Twardowski, *Kompetencja komunikacyjna dzieci przedszkolnych w rozmowie z rówieśnikami*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1993, nr 1.

[9] M. Kielar-Turska, *Dziecko i komunikacja. Jak dziecko staje się kompetentne komunikacyjne*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1992, nr 6, s. 327.

[10] *Wspieranie kompetencji komunikacyjnych dzieci*, red. J. Andrzejewska, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2009, s. 14.

umiejętności posługiwania się nią w sytuacjach komunikacyjnych adekwatnie do warunków i oczekiwań uczestników tych sytuacji.[11]

Szczególne znaczenie w nabywaniu umiejętności wypowiadania się z uwzględnieniem uwarunkowań społecznych i komunikacyjnych ma rodzina jako podstawowa grupa społeczna i obszar socjalizacji dziecka. J. S. Bruner akcentuje społeczno-komunikacyjny charakter procesu nabywania kompetencji komunikacyjnych w określonym kontekście. Stąd kompetencje komunikacyjne można nazwań socjolingwistycznymi lub komunikatywnymi.

Nauczyciel małego dziecka

Zachowania komunikacyjne nauczyciela są w sposób szczególny ważne w interakcjach komunikacyjnych. Jakość organizowanych w przedszkolu i szkole sytuacji komunikacyjnych jest przecież jednocześnie pytaniem o „pułap rozwoju", jaki oświatowa rzeczywistość wyznacza.

System edukacyjny może wspierać dziecko w rozwoju lub tworzyć przeszkody blokujące jednostce przejście z niższego na wyższy poziom jej rozwoju. Jeżeli więc nauczyciele, wykorzystując właściwości języka, preferują nauczanie dziecka i metody podające w pracy dydaktycznej, to stwarzają w ten sposób warunki, które prowadzą do anomii wychowanka, braku wiary we własne siły, niepodejmowania na własną rękę prób poznania świata i rozwiązywania nowych problemów.

Działania nauczyciela można zaliczyć do „zachowań symbolicznych", których intencją jest komunikowanie się lub tworzenie znaczeń. „W działaniu komunikacyjnym cel nie wyznacza zamierzonego skutku, lecz mówi o porozumiewaniu się podmiotów procesu wychowania".[12] Nauczyciel oddziałuje całą osobą, a obszar jego wpływu na dziecko nie mieści się w działaniach intencjonalnych, lecz pozostaje poza jego świadomością. To wychowawca uczy otwierania się na inne kultury i stanowiska.

Skuteczność porozumiewania się nauczyciela z wychowankiem wymaga według L. Kacprzaka werbalnego poświadczenia zrozumienia (np. rozumiem...), zachęcania do kontynuowania myśli (np. no..., i co dalej?), komunikowania odczuć (np. jest mi przykro, że...), poszukiwania źródeł emocji (np. co ciebie denerwuje?), proponowania współpracy (np. spróbujemy wspólnie...).[13]

[11] M. Mnich, *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 2002, s. 54.

[12] H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycielska. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 108.

[13] L. Kacprzak, *Związki i zależności komunikacyjne pomiędzy nauczycielem a uczniem*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W. J. Maliszewski, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2006.

Ważne jest również dostrzeganie gestów i mimiki oraz akceptujące milczenie przejawiające się w patrzeniu i śledzeniu rozmówcy.

Na jakość komunikacji w grupie przedszkolnej mają wpływ umiejętności nauczyciela w zakresie obserwacji każdej sytuacji komunikacyjnej i dostosowywania własnych reakcji werbalnych i pozawerbalnych do stanowiska dziecka. Preferowaną formą interakcji powinny być relacje dialogowe, w których dziecko jest traktowane przez nauczyciela jako pełnoprawny nadawca informacji, równorzędny partner i współtwórca tematu rozmowy i jego rozbudowy.[14] Taka strategia sprzyja spontaniczności dziecięcych wypowiedzi, ich ekspresyjności i wyzwala w wychowanku chęć mówienia.

Zdaniem L. Grzesiuk[15] w procesie komunikacji ważna jest satysfakcja i swoboda, którą warunkują: skupienie uwagi na osobie partnera, wypowiadanie się w sposób jasny i precyzyjny, możliwy do zrozumienia przez partnera, odejście od obowiązujących schematów poznawczych, stosowanie informacji zwrotnych oraz stwarzanie warunków zapewniających partnerowi swobodną ekspresję.

Nauczyciel powinien występować wobec dziecka w roli komunikacyjnego partnera, stwarzać okazje do porozumiewania się i wykorzystywać je do prowadzenia oddziaływań edukacyjnych. Wychowawca ma za zadanie interpretować wypowiedzi dziecka i uwzględniać kontekst społeczny i sytuacyjny, w którym się pojawiły oraz stosować strategie, które pomogą dziecku wyrazić komunikacyjne intencje.

Dla konstruowania wiedzy dziecka ważne są m.in. relacje dialogowe nauczyciela z dziećmi, w których wychowanek winien być traktowany przez dorosłego jako pełnoprawny nadawca informacji i równorzędny partner rozmów. „Dziecko musi mieć świadomość, że jego wypowiedź nie będzie ignorowana, ale przyjęta ze zrozumieniem i zainteresowaniem ze strony nauczyciela i rówieśników”.[16]

„Nauczyciel musi być komunikacyjnie kompetentny, czyli musi zdawać sobie sprawę ze złożoności sytuacji społecznej i umiejętnie dostosowywać rodzaj aktów komunikacyjnych do typu relacji, sytuacji interpersonalnej, nastroju emocjonalnego, środowiska fizycznego, motywacji, subkultury szkolnej i osobowości rozmówcy”.[17] Nauczyciel w pracy musi umieć osiągać cele pragmatyczne,

---

[14] A. Twardowski, *Porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 6.

[15] L. Grzesiuk, *Style komunikacji interpersonalnej*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1979.

[16] K. Borawska, *Trudności językowe dziecka, jako bariera komunikacji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W. J. Maliszewski, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2006, s. 28.

[17] Z. Nęcki, *Kompetencje i umiejętności komunikacyjne nauczyciela – zarys problemów*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W. J. Maliszewski, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2006, s. 12.

np. przekazywać wiadomości, zachęcać dziecko, oceniać, rozdzielać zadania, ewaluować pracę, karcić negatywne zachowania. Zadaniem nauczyciela sprawnego językowo jest dostosowanie wypowiedzi do sytuacji. Nauczyciel w relacjach z podopiecznym musi uwzględniać: stan emocjonalny dziecka, rodzaj jego motywacji do wykonania zadania, miejsce rozmowy, rodzaj aktywności dzieci, analizować komunikaty zwrotne, umożliwiać ujawnianie przez dziecko różnych punktów widzenia. Taki nauczyciel także musi słuchać dzieci i potrafić po wnikliwej diagnozie sytuacji modyfikować kontekst edukacyjny i komunikacyjny.

Zadaniem nauczyciela jest także przygotowanie programu i treści z zakresu rozwijania kompetencji komunikacyjnych dziecka. Pomocne w tym mogą okazać się już opublikowane treści programowe.

Treści programowe wchodzące w zakres kompetencji komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym

Kompetencje komunikacyjne[18] obejmują:

1. **Społeczne użycie języka** czyli „wybieranie i adekwatne używanie form wypowiedzi w zależności od adresata: jego wieku (młody, stary), statusu społecznego (podwładny, kierownik), stopnia zaznajomienia (znany, obcy), roli społecznej (dyrektor, pracownik techniczny), rangi społecznej (ważny, nieważny), stanu emocjonalnego (zadowolony, wściekły), właściwości psychicznych (mądry, głupi), poziomu aktywności (zaangażowany, bierny)".

Formy wypowiedzi to:

– Prośby, rozmowy, polecenia, opowiadania, instrukcje, opisy, wyjaśnienia, uzasadnienia. Cele szczegółowe: nabywanie umiejętności precyzyjnego formułowania próśb, instrukcji w naturalnych sytuacjach; prowadzenie rozmowy z osobą.

– Formy grzecznościowe. Cele szczegółowe: poznanie zasad stosowania form grzecznościowych: proszę, przepraszam, dziękuję w zależności od adresata; poznanie znaczenia form grzecznościowych, które zapewniają większą swobodę zabawy oraz poczucie bezpieczeństwa; kształtowanie zachowań kulturalnego zwracania się do innych rówieśników i młodszych dzieci; budzenie motywacji do bycia uprzejmym w stosunku do innych podczas prowadzenia rozmów; zachęcanie do okazywania szacunku rozmówcom; utrwalenie umiejętności używania zwrotów grzecznościowych.

– Zwroty powitalne. Cele szczegółowe: zwrócenie uwagi na zasady obowiązujące przy powitaniu i pożegnaniu, np. dzień dobry, dobry wieczór, do widzenia, cześć; uwrażliwianie dzieci na sposoby komunikowania się z drugą osobą;

[18] J. Andrzejewska, J. Wierucka, *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 2009, s. 99, 145.

doskonalenie umiejętności używania społecznie przyjętych zwrotów w czasie witania się w danej sytuacji i w zależności od osoby.

– Zwroty używane podczas aktywnego słuchania. Cele szczegółowe: „uświadamianie znaczenia uważnego słuchania rozmówcy i dostrzegania intencji wypowiedzi podczas prowadzonych rozmów; budzenie świadomości, że niektóre ich zachowania mogą sprawić przykrość innym ludziom; zachęcanie do wsłuchiwania się w potrzeby i marzenia innych ludzi; rozwijanie koncentracji uwagi, uważnego słuchania opowiadania i wypowiedzi kolegów”[19]; rozwijanie zdolności empatycznych w kontaktach werbalnych.

– Zwroty używane podczas powitania i pożegnania, rozpoczęcia i zakończenia rozmowy. Cele szczegółowe: zwracanie uwagi dzieciom na adekwatne użycie form językowych; ćwiczenie i sprawne nawiązywanie i kończenie rozmowy.

2. **Sytuacyjne użycie języka** to „rozpoznawanie sytuacji komunikacyjnych występujących w naturalnym otoczeniu dziecka, np. w domu, przedszkolu, na ulicy i dostosowywanie do nich form wypowiedzi. Uwzględnianie przez dziecko w wypowiedziach: czasu, miejsca, sytuacji społecznej (np. formalna – nieformalna, oficjalna – nieoficjalna, petent – urzędnik), liczby rozmówców (jeden rozmówca, wiele osób), tematu wypowiedzi, kanału przekazu (werbalny, niewerbalny, rozmowa telefoniczna)”.[20]

Cele szczegółowe obejmują poznawanie zwrotów stosowanych w rozmowie podczas różnych sytuacji; nabywanie umiejętności efektywnego komunikowania się w sklepie, w przychodni, w przedszkolu; poznawanie zakłóceń i ich przyczyn w procesie komunikacyjnym (stanie tyłem, brak kontaktu wzrokowego, zbyt duża odległość, niewyraźne artykułowanie dźwięków, różnica w wiedzy rozmówców) oraz próby radzenia sobie z nimi; poznanie zasady, że nasze zachowanie podczas rozmowy wpływa na odczucia rozmówcy, np. może go obrażać, drażnić, prowokować do agresji; formułowanie czytelnych dla rozmówcy wypowiedzi; nabywanie umiejętności swobodnego wypowiadania się na dany temat dostępny percepcji dziecka; przyjmowanie właściwej postawy (stanie twarzą do rozmówcy), uważne słuchanie (śledzenie wzrokiem rozmówcy), nieprzerywanie wypowiedzi, precyzyjne formułowanie myśli, zmniejszanie odległości między odbiorcą i nadawcą komunikatów; uwrażliwianie na znaczenie taktownego zachowania wobec innych; poznawanie sposobów reagowania na zachowanie osoby przeszkadzającej w rozmowie; rozumienie zasady, że błędy w wypowiedzi sprawiają, iż rozmówca nie jest w stanie prawidłowo zrozumieć nadawcy; nabywanie umiejętności przerywania innym wypowiedzi w sposób społecznie akceptowany.

3. **Celowe/pragmatyczne użycie języka**, czyli wybieranie i skuteczne stosowanie form wypowiedzi w dążeniu do osiągania celów interakcyjnych.

[19] Tamże, s. 100.

[20] Tamże, s. 101.

– Badanie rzeczywistości poprzez zadawanie pytań, formułowanie twierdzeń, sądów, wniosków, stanowisk, hipotez w sytuacjach zadaniowych w domu i przedszkolu. Cele szczegółowe: nabywanie i doskonalenie umiejętności zadawania pytań; sprawne formułowanie i stosowanie pytań; nabywanie i doskonalenie umiejętności formułowania hipotez (sądzę, że…, przypuszczam, że…) w sytuacjach problemowych; uświadamianie zasady, że każdy powinien mieć odwagę wyrażać swoje stanowisko (moim zdaniem, uważam); nabywanie umiejętności wyrażania sądów; nabywanie i doskonalenie umiejętności wyciągania wniosków (np. spróbuj zawsze postępować tak, aby…; nie przeszkadzaj innemu, jeżeli…) w różnych sytuacjach problemowych; formułowania uogólnień na podstawie wcześniejszych doświadczeń.

– Kierowanie zachowaniem innych poprzez: negocjowanie stanowisk i argumentowanie, rozkazywanie, kierowanie, sprzeciwianie się. Cele szczegółowe: zachęcanie do negocjowania, który z pomysłów zostanie zrealizowany, wzięty pod uwagę podczas wspólnej pracy; prezentacji własnych stanowisk; uzasadniania swoich wyborów; nabywanie umiejętności używania określeń umożliwiających rozkazywanie, sprzeciwianie się podczas planowania i pracy w grupie.

– Wyrażanie swoich stanów emocjonalnych werbalnie (np. cieszę się, jest mi smutno…) i pozawerbalnie. Cele szczegółowe: werbalizowanie swoich odczuć, bogacenie słownictwa o określenia dotyczące charakteryzowania uczuć, stwarzanie środowiska do ekspresji spostrzeżeń, przeżyć, uczuć w różnych formach działalności z zastosowaniem werbalnych i niewerbalnych środków wyrazu.

– Wyrażanie swoich pragnień, woli (np. ja chcę, marzę, żądam, rozkazuję), próśb, poleceń w sytuacjach zabawowych i dnia codziennego. Cele szczegółowe: uświadamianie zasady, że każdy powinien mieć odwagę wyrażać swoje pragnienia i wolę; prowokowanie do ujawniania własnych preferencji; nabywanie umiejętności wyrażania rozkazów, poleceń i pragnień; rozwijanie umiejętności wyrażania próśb do kolegi; swoich marzeń i pragnień „moim marzeniem jest…; chciałabym w przyszłości zostać…; chciałbym, aby spełniło się…; moim marzeniem w przyszłości jest…; kiedy dorosnę chciałbym…; marzę, aby w następnym roku…; pragnę…; chciałbym z rodzicami przenieść się do…; pragnę, aby koleżanka…”.[21]

Jak rozwijać kompetencje komunikacyjne dziecka w trakcie doświadczania przez niego siebie i świata?

Podstawowym założeniem jest, iż dziecko uczące się w przedszkolu korzysta z osobistej wiedzy o świecie i buduje nową wiedzę podczas wzajemnych relacji z dorosłym, rówieśnikiem i inspirującym środowiskiem materialnym. Stąd uczenie się dziecka to strukturalizowanie i restrukturalizowanie osobistych doświadczeń.

[21] Tamże, s. 103.

Wyróżnia się trzy rodzaje uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym: spontaniczne, spontaniczno-reaktywne i reaktywne.

Podstawą **uczenia się spontanicznego** dziecka jest jego niczym niewymuszona aktywność. Dziecko bawi się w to, co wymyśliło w danym miejscu i czasie.

Przykładami aktywności spontanicznej dzieci są: zabawy swobodne, zabawy tematyczne, konstrukcyjne, badawcze, tropiące, obserwowanie i doświadczanie przedmiotów i zjawisk w środowisku społecznym i przyrodniczym podjęte przez samo dziecko, improwizacje teatralne, samodzielnie podjęta działalność plastyczno-konstrukcyjna, spontaniczne rozmowy.

Niestety uczenie się spontaniczne zawsze zachodzi w strefie aktualnego rozwoju i dlatego dziecko nie wyznacza sobie nowych celów, nie zdobywa nowych obszarów, nie nabywa nowych, wcześniej niepoznanych umiejętności. Uczy się wtedy metodą prób i błędów.

Nauczyciel dbający, aby podczas uczenia się spontanicznego dziecko rozwijało kompetencje komunikacyjne zapewnia mu odpowiednie środowisko materialne pełne bodźców i pomocy dydaktycznych; inspirujące okazy zachęcające do formułowania sądów, przypuszczeń, uogólnień, wniosków; ciekawych ludzi, inspirujących do rozmowy i zachęcających do aktywnego słuchania; sytuacje pobudzające emocje dzieci i zachęcające do werbalizowania odczuć.

Podczas uczenia się spontanicznego dziecko doskonali takie umiejętności komunikacyjne, jak sytuacyjne, społeczne i pragmatyczne użycie języka, np. podczas zabawy tematycznej w mechanika samochodowego, archeologa lub cukiernika.

Dziecko wchodząc w kolejne wybrane „role” ulepsza formy wypowiedzi uwzględniając rangę, rolę społeczną i stan emocjonalny odgrywanej postaci. Samo zorganizowanie zabawy czy spontanicznie podjętej działalności plastycznej, teatralnej, językowej, matematycznej czy muzycznej wymaga od niego kulturalnego zwracania się do rozmówców i okazywania szacunku innym uczestnikom zabawy.

Podczas zabaw swobodnych dziecko osiąga różne cele, np. atrakcyjnie się bawi, zdobywa towarzyszy zabawy, nie nudzi się, utrwala umiejętności, przewodzi, poddaje się propozycjom innych, przeforsowuje własne pomysły, kreuje rzeczywistość społeczną. Każdy cel pragmatyczny, który dziecko chce osiągnąć w aktywności spontanicznej wymaga określonych form wykonania językowego i pozawerbalnego.

Dziecko jest bystrym obserwatorem i dokładnym naśladowcą zachowań ludzi, z którymi się spotyka i dlatego w aktywności spontanicznej najpełniej można zaobserwować, jak dziecko naśladuje wcześniej zaobserwowane formy wypowiedzi rodziców, nauczycieli, rówieśników i ekspertów.

Uczenie się spontaniczno-reaktywne jest formą bezpośredniego uczenia się i polega na celowym działaniu nauczyciela, który stymuluje dziecko poprzez aranżowanie środowiska materialnego, zachęcającego do uczenia się.

Ten rodzaj uczenia się wymaga precyzyjnego określania sfery aktualnego rozwoju wiedzy i umiejętności dziecka w danym obszarze edukacyjnym i wytyczenia zadań w strefie najbliższego rozwoju (SNR).

Cechą charakterystyczną uczenia się spontaniczno-reaktywnego jest motywacja aktywności wychowanka, która wypływa z ciekawości poznawczej, osobistego zainteresowania, z chęci odkrywania rzeczy nowych i niezwykłych (np. dlaczego bańka mydlana ma zawsze taki sam kształt?). Dorosły (nauczyciel, rodzic, społeczność lokalna) podczas tego rodzaju uczenia się motywuje dziecko do przekraczania granic społecznych i kulturowych, dociekliwości, cierpliwości, korzystania z różnych źródeł wiedzy, aktywności poznawczej, badawczej, manipulacyjnej, zbadania istoty rzeczy, kończenia rozpoczętego zadania, formułowania hipotez, uogólnień, wniosków.

Nauczyciel pracujący metodą projektów musi posiadać ogromną wiedzę o świecie, łatwo wchodzić w interakcje z rodzicami i innymi osobami wspierającymi projekt, integrować ludzi i środowiska w imię wspólnych celów, podsycać ciekawość poznawczą, wykorzystywać różne formy wypowiedzi.

Projekty edukacyjne rozwijają u dzieci szereg umiejętności komunikacyjnych. W przykładowym projekcie „Mydło dla przedszkolaka” dzieci rozwijają umiejętności:

– wybierania form wypowiedzi w zależności od rozmówcy (np. jak zapytać krawcową, którego mydła używa w pracy?, jak zapytać młodsze dziecko, czy lubi pieniące się mydło?);

– stawiania pytań (np. które mydło należy kupić do grupy sześciolatków? co to znaczy, że mydło ma być dobre i tanie? czy ph jest ważne?, jak sprawdzić, które mydło jest dobre dla. . . ? czym myli się ludzie w dawnych czasach?);

– podawania instrukcji (mycia rąk, kupowania mydła w sklepie), uzasadnień stanowisk podczas wyborów (lubię pachnące mydło ponieważ. . . ; sądzę, że ważne jest to, aby mydło się pieniło ponieważ. . .);

– prowadzenia rozmowy, wywiadu z ekspertem (sklepową, pielęgniarką, mamą);

– stosowania form powitalnych i grzecznościowych w grupie przedszkolnej, jak i podczas wyjść do środowiska lokalnego w poszukiwaniu wiedzy (prowadzenie rozmowy z producentem mydła w płynie);

– dyskutowania z rówieśnikiem na temat, np. koloru piany powstającej podczas mydlenia, konsystencji mydła, różnych rodzajów dozowników mydła w płynie, konsekwencji dostania się mydła do dziurki w nosie lub do oka;

– dobierania form wypowiedzi do sytuacji społecznych (co należy powiedzieć, gdy zabraknie pieniędzy podczas zakupów np. mydła?), kulturowych (jak zapytać babcię o preferowane mydło?), formy sytuacji (oficjalna, nieoficjalna), tematu;

– badania rzeczywistości poprzez formułowanie przypuszczeń (przypuszczam, że mydło ma zawsze białą pianę ponieważ..., moim zdaniem nie należy kupować mydła w kostce, bo...), twierdzeń (uważam, że UFO używa zielonego mydła...), sądów (sądzę, że najlepszym mydłem dla bobasa jest...), wniosków (mydło jest potrzebne ponieważ...);

– wpływania na zachowanie innych uczestników projektu poprzez negocjowanie stanowisk, argumentowanie, sprzeciwianie się;

– prezentacji zdobytej wiedzy podczas zakończenia projektu i demonstracji dla rodziców lub kolegów z innych grup w przedszkolu lub klas w szkole (prezentacja „Supermydła dla przedszkolaka").

Ważnym elementem rozwijania kompetencji komunikacyjnych jest umiejętność wypowiadania preferencji, marzeń i pragnień. Projekt umożliwia doskonalenie tych umiejętności, ponieważ dzieci muszą na początku pracy opowiedzieć się, czy ten projekt chcą realizować i dlaczego. Ich osobiste zaangażowanie lub jego brak wyznacza realizację, ramy i przebieg projektu. Dlatego dziecko uczestniczące w projekcie może i ma odwagę wyrażać swoje pragnienia i wolę.

Dzięki ujmowaniu przez nauczyciela i dziecko treści edukacyjnych w formie problemów zachęca się je do badania, doświadczania i odkrywania. Dziecko w trakcie projektu formułuje różnego rodzaju pytania do osób pracujących w różnych zawodach i pełniących różne role społeczne, np. Jakie mydło jest najtańsze? Czy takiego samego mydła używa mama? Jakie mydło stosuje mechanik samochodowy? Jakie cechy posiada mydło najlepsze dla kosmonauty? Czy zwierzęta potrzebują mydła? Dlaczego?

Projekt edukacyjny umożliwia stawianie dziecka w roli kompetentnego źródła wiedzy, eksperta. Dorosły daje dziecku możliwość zaprezentowania sytuacji, informacji, których dorosły nie zna. Efektywność tej strategii wzrasta, gdy dorosły prezentuje emocjonalny stosunek do usłyszanych informacji (zaciekawienie, niedowierzanie, zaskoczenie, zdumienie) i prosi o dodatkowe informacje (Możesz powtórzyć?, Czy dobrze zrozumiałem...? Co trzeba zrobić, żeby dobrze umyć ręce...? Czy to prawda, że gdy chcę umyć ręce to muszę...? Ta strategia zachęca dzieci do rozwijania myśli, doprecyzowania niejasnych wypowiedzi, uświadamiania, że można być nauczycielem dorosłego, cierpliwości.

Zadaniem nauczyciela jest formułowanie próśb do dziecka o dodatkowe informacje. Zdaniem A. Tarkowskiego[22] można wyróżnić: prośby ogólne (dorosły

---

[22] A. Twardowski, *Porozumiewanie się dorosłego...*

sygnalizuje dziecku, że nie zrozumiał wypowiedzi i chce od niego otrzymać dodatkowe informacje); prośby o potwierdzenie (dorosły sygnalizuje, że nie jest pewien, czy prawidłowo zrozumiał wypowiedź); prośby o dodatkowe informacje (dorosły chce wydłużyć dialog); prośby o uzupełnienie (sygnalizuje, że potrzebuje dodatkowych informacji na określony temat).

Dziecko często w grupie przedszkolnej jest ekspertem dla swojego rówieśnika (*tutoring*).[23] Jako tutor musi dokładnie pod względem językowym i komunikatywnym:

– przedstawić problem;

– objaśnić istotę faktu czy zjawiska;

– dotrzeć do natury zadania do wykonania;

– zaprezentować czasami różne punkty widzenia;

– opisać kontekst sytuacyjny i kulturowy;

– sformułować wnioski;

– zachęcić rozmówcę do stawiania pytań, które doprowadzą do sprecyzowania niezrozumiałych treści;

– dyskutować lub negocjować;

– wypracować rozwiązanie.

Tutor wchodzi w rolę nauczyciela, stąd też nabywa nowych kompetencji komunikacyjnych związanych z zadawaniem pytań, analizowaniem odpowiedzi i ponownym zadawaniem pytań. Uczenie się w grupie podczas realizacji projektu przyjmuje postać **uczenia się eksploracyjnego**.

Uczenie się spontaniczno-reaktywne może przybierać formę uczenia się okolicznościowego. Przyjmuje się, że każda sytuacja, w której dziecko jest aktywne i doświadcza świata, rozwija go. Okolicznościowe uczenie (S. Szumana) polega na naturalnym wykorzystaniu każdej sytuacji w celu wspierania rozwoju dziecka, np. podczas wspólnego oglądania programu „Pascal gotuje", „Clever – widzisz i wiesz". W tych sytuacjach dziecko stawia pytania, w których wyraża prośby, życzenia, dzieli się doświadczeniami, spostrzeżeniami i pomysłami.

Pytania dziecka są wyrazem jego postawy badawczej, samorzutnego zastanawiania się nad problemem. Pytając dorosłych o coś dziecko powiadamia ich, czego nie wie, a pragnie się dowiedzieć i czego nie rozumie, a koniecznie chciałoby pojąć i zrozumieć. W tej sytuacji wysoko zmotywowane dziecko pragnie uzyskać wiedzę i w tym celu formułuje pytania, podtrzymuje rozmowę, prezentuje, co wie.

[23] J. Nowak, *Tutoring rówieśniczy jako wsparcie rozwoju poznawczego dziecka*, [w:] *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, red. B. Surma, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum", Wydawnictwo Palatum, Łódź–Kraków 2009, s. 117–124.

Dorosły może być źródłem wiedzy, autorytetem, wzorem do naśladowania (Chcę być taki, jak tata! Chcę tak ciekawie opowiadać, jak babcia. Chcę tak dużo wiedzieć o kosmosie, jak wujek).

Podczas codziennych sytuacji ma miejsce interakcyjna strategia wspomagania rozwoju (koncepcja B. White'a), która polega na tym, że opiekun dużo mówi do dziecka.

Dorosły stymuluje rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka przez objaśnianie dziecku, co teraz robi (teraz nalewam zupkę, abyś ją zjadł...; woda się przelała ponieważ naczynie było za małe aby...), komentowanie tego, co robi dziecko (zjadłeś zupkę, teraz nie będziesz głodny; posprzątałeś po posiłku, teraz masz miejsce do pracy...), odpowiadanie na pytania dziecka pojawiające się w danej sytuacji, nazywanie przedmiotu, które dziecko postrzega w danej chwili, chwalenie (jestem dumny, ze podjąłeś to zadanie).

Dorosły stwarza warunki do uczenia się języka, ponieważ wypowiada słowa dokładnie wtedy, kiedy uwaga dziecka jest skoncentrowana na ich desygnatach. Obejrzany program telewizyjny np. majsterkowicza, małego kucharza może być wspólnym epizodem zaangażowania dorosłego i dziecka. Koncepcja R. Schaffera mówi o współpracy dorosłego z dzieckiem w obrębie epizodu wspólnego zaangażowania. Dorosły w tej sytuacji monitoruje, na co patrzy dziecko i podtrzymuje zainteresowanie (np. wspólne majsterkowanie po filmie o latawcach), zapewnia środowisko (materiały do zrobienia latawca), podsuwa nowe pomysły (co jeszcze zrobimy z papieru?), aranżuje nowe sytuacje (może popuszczamy latawiec na łące?), daje wsparcie (np. wierzę, że ci się uda to zrobić...), wytycza granice (np. sprawdź, czy da się to zrobić w ten sposób...), pomaga formułować problem (to ciekawe, zastanów się nad tym...).

Uczenie się reaktywne opiera się na rozwiązywaniu przez dzieci problemów i zadań o charakterze zamkniętym stawianych przez nauczyciela. Głównym kreatorem tego rodzaju uczenia się dziecka jest dorosły. To nauczyciel dokładnie określa, co i kiedy dziecko ma robić, ale sposób rozwiązania zadania w znacznej mierze zależy od pomysłowości i inicjatywy dzieci. Uczenie się reaktywne odbywa się w strefie najbliższego rozwoju dziecka (SNR) i ma na celu podejmowanie działań nowych, trudnych, wymagających pomysłowości i inicjatywy dziecka oraz wykraczających poza aktualny jego rozwój. Uczenie się reaktywne pozwala dziecku zetknąć się z dorosłym, który stawia wymagania, ograniczenia, nakazy.

W praktyce przedszkolnej sprawdza się model zajęć, którego etapami są:
– zaciekawienie;
– prezentacja wiedzy osobistej dzieci i posiadanych umiejętności;
– postawienie problemu przez dzieci lub nauczyciela;
– formułowanie hipotez przez dzieci;

– wspólna weryfikacja pomysłów;

– ekstrapolacja – przeniesienie problemu na inną płaszczyznę wyobrażeniową;

– relaksacja – wykorzystanie w ruchu nowej wiedzy lub umiejętności;

– egzemplifikacje – zastosowanie nowo zdobytej wiedzy lub umiejętności w innych sytuacjach, porządkowanie i uściślenie wiedzy, formułowanie wniosków i tworzenia uogólnień, nadawanie wiedzy odpowiedniej struktury, treningu procedur, utrwalenia reguł[24];

– dokonanie przez same dzieci przy wsparciu nauczyciela przeglądu we własnym aparacie pojęciowym, zasobie wiedzy i umiejętności, formułowanie wniosków praktycznych.[25]

Dorosły, który chce dziecku pomóc w budowaniu obrazu świata i samego siebie według koncepcji J. Brunera, D. Wooda, najpierw powinien podkreślić znaczenie osobistych doświadczeń wychowanka w konstruowaniu jego wiedzy osobistej. **Wiedza osobista** to taki rodzaj wiedzy, która została głęboko przeżyta i wbudowana w system pojęć, wyobrażeń, sądów i twierdzeń na temat rzeczywistości. Dziecko rozwijając się, powoli konstruuje własny obraz świata. Początkiem tej żmudnej pracy jest właśnie wiedza osobista, która zależy od wykształcenia rodziców i statutu społecznego rodziny oraz otoczenia. Do wiedzy osobistej systematycznie dodawana jest przez rodziców, telewizję, nauczycieli, rówieśników i książki wiedza naukowa. Do tej wiedzy trzeba świadomie sięgnąć i wbudować ją w doświadczenie dziecka.

Rolą nauczyciela i rodzica jest budowanie realnego świata z dzieckiem. Dorosły/rodzeństwo zaczyna rozmowę od aktualnych zainteresowań dzieci, czyli polaryzacji uwagi na wybranych informacjach i jego możliwości percepcyjnych. Dorosły powinien zawsze wychodzić od wiedzy osobistej dziecka posiadanej na dany temat i proponować mu elementy wiedzy naukowej związanej z problemem (Powiedz, co myślisz? A co ty byś zrobił w tej sytuacji? Opowiedz o tym. Jak sadzisz?). Poziom wiedzy osobistej dziecka może być różnorodny. Nauczyciel powinien wiedzieć, iż rozwijanie wielu kompetencji poznawczych dzieci jest możliwe poprzez zrównoważenie w procesie edukacji dziecka ilości wiedzy nazewniczej, wiedzy wyjaśniającej i wiedzy interpretacyjnej. **Wiedza nazewnicza** rozwija pamięć dziecka. Dziecko jedynie reprodukuje wiedzę poprzez zapamiętanie nazw, faktów, typologii, kategorii, definicji (np. co to są dinozaury?). **Wiedza wyjaśniająca** rozwija myślenie przyczynowo-skutkowe i logiczne oraz porządkuje informacje. Dziecko wyjaśnia zależności i związki matematyczne,

[24] H. Sowińska, R. Michalak, E. Misiorna, *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2002, s. 32.

[25] J. Andrzejewska, *Przedszkole rozwija aktywność dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2010, nr 3, s. 10.

przyrodnicze, społeczne (np. Kiedy makaron jest *al dente*? Dlaczego należy porównać soki w sklepie?).[26] **Wiedza interpretacyjna** rozwija myślenie krytyczne i refleksyjne, samodzielność w myśleniu i działaniu, uczy porównywania, oceniania, weryfikowania, klasyfikowania pojęć, zwiększa wewnętrzną sterowność jednostki, wzmacnia aktywność, wyrabia nawyk sprawdzania i dochodzenia do prawdy.[27] Dziecko rozwiązując problemy, dostrzega złożoność zjawisk i antycypuje skutki np. „Czy ten napój naprawdę doda ci skrzydeł?", „Dlaczego dziecko nie powinno robić tego, co robił Tygrysek i Puchatek w bajce?", „Jak sądzisz, czy dinozaury żyją obecnie na świecie?".

Dziecko w trakcie zajęć edukacyjnych uczy się:

– koncentrowania na uważnym słuchaniu nauczyciela podczas opisu wykonania zadania i jego procedury;

– formułowania hipotez;

– poszukiwania na nie odpowiedzi razem z nauczycielem;

– przeprowadzania czynności badawczej, współpracy w zespołach, formułowania próśb, poleceń, rozkazów;

– korzystania z wielu źródeł informacji i analizowania informacji (np. to ważna informacja; trzeba to zapamiętać);

– wykorzystywania wiedzy do rozwiązywania praktycznych problemów na terenie przedszkola;

– porządkowania i uściślania wiedzy (jak można to krótko/inaczej nazwać);

– formułowania wniosków i tworzenia uogólnień, np. poprzez rysowanie map pojęciowych (np. sanki, zawód krawcowa);

– nadawania wiedzy odpowiedniej struktury, np. poprzez tworzenie opowiadań;

– treningu procedur i kolejności wykonywania czynności, np. ćwiczenia.

Konstruowanie wiedzy o świecie zależy od skłonności dzieci na bodźce, zasobu posiadanej wiedzy o świecie rzeczywistym, uprzedzeń i lęków, wyobraźni, znajomości kodów językowych i wcześniejszych wiadomości. Każde dziecko inaczej konstruuje swoją wiedzę i odpowiada za swoje doświadczenia. Nauczyciel podejmując pracę w przedszkolu najpierw powinien określić poziom osobistych doświadczeń wychowanka.

Podczas projektowania zajęć należy zwrócić uwagę na prawidłowości uczenia się i nauczania warunkujące ich jakość i efektywność. Kluczowym założeniem powinno być dla nauczyciela duże zaangażowanie i aktywność dziecka, uświadomienie sobie celu własnych doświadczeń, uczenie się wychowanka w interakcji z innymi dziećmi i dorosłym, uczenie się dziecka w szerokim kontekście

[26] D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

[27] A. Sławińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2010, s. 165.

kulturowym i społecznym, przeniesienie przez dziecko zdobytej wiedzy osobistej i społecznej do codziennego życia oraz zachęcenie dziecka do restrukturalizacji wiedzy.

Ważne, aby przedszkolak w procesie uczenia się był aktywny, czyli: nawiązywał kontakty partnerskie, wyrażał myśli i uczucia, starł się zrozumieć innych, korzystał z ich zasobów wiedzy i konstruował sens poznawanych treści.

Rolą nauczyciela jest dobre poznanie dziecka (jego zainteresowań, potrzeb, możliwości, wiedzy osobistej, umiejętności językowych i komunikacyjnych)[28] i adekwatne do tego organizowanie różnorodnych sytuacji problemowych, w których dziecko przeżywając autentyczne doświadczenia będzie samodzielnie tworzyło osobiste kompetencje.[29]

Ważnym etapem budowania wiedzy dzieci jest samodzielne rozwiązywanie przez nie problemów w określonej sytuacji, czyli trening zachowań. Dzieci mają często niewłaściwy obraz zachowania się w niektórych sytuacjach. Dzięki różnym kontekstom i różnym źródłom informacji uczą się różnorodnych relacji społecznych, sposobów reagowania (np. gdy zostaną źle potraktowane), decyzyjności i konsekwencji własnych posunięć. Stymulującą rolę w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych pełni samodzielne wykonywanie różnych prac przez dzieci.[30] Przedszkolaki uczą się wtedy planowania czynności, wiązania przyczyny ze skutkiem, prezentacji własnych pomysłów, wykonania czynności, negocjacji, stosowania różnych środków wyrazu.

Dzieci muszą mieć możliwość radzenia sobie z problemami, dlatego działania nauczyciela powinny być dyskretne. Rozwiązując problemy, dzieci w przedszkolu uczą się same identyfikować go, generalizować i sprawdzać rozwiązanie oraz samodzielnie oceniać rezultaty.[31] Codzienne sytuacje sprzyjają generalizacji nabytych przez dziecko umiejętności i wykorzystaniu nowych form wypowiedzi w innych kontekstach sytuacyjnych i społecznych.[32] Nowe umiejętności językowe i komunikacyjne mogą skłonić dziecko do częstszego porozumiewania się i doskonalenia ich podczas kontaktu z nauczycielem i rówieśnikiem.

---

[28] J. Andrzejewska, *Aranżacja przestrzeni przedszkola a edukacja estetyczna dzieci*, [w:] *Kultura. Młodzież. Edukacja*, red. A. Popławska, L. M. Jakoniuk, Wydawnictwo NWS, Białystok 2008, s. 120.

[29] A. Jakubowicz-Bryx, *Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2006.

[30] K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 148.

[31] I. Adamek, *Praktyka edukacyjna w kontekście psychologiczno-pedagogicznym*, [w:] *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 62.

[32] R. Michalak, E. Misiorna, *Edukacja małego dziecka z perspektywy konstruktywizmu*, [w:] *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.

Podczas wycieczek i spacerów dzieci mogą dokonywać obserwacji spontanicznych i formułować własne wnioski. Takie wyprawy stanowią świetną inspirację do wykonywania projektów edukacyjnych i „burzy mózgów".

Dzieci uwielbiają eksperymentować, dlatego nauczyciele powinni wykorzystać w pracy doświadczenia i eksperymenty na różnorodnych materiałach, np. segregowanie produktów przeterminowanych i o dobrej dacie do spożycia. Rozwija się wtedy u dzieci nawyk „badania świata". W pracy przedszkola sprawdzają się gry i zabawy Gromow, a także pantomimiczne, które ćwiczą wyrażanie uczuć i przeżyć.

Zadania twórcze, np: wykonywanie własnych projektów „Przyjazne bakterie"; projektowanie plakatów, np. „Ekologiczne owoce"; przygotowywanie promocji, np. „Zdrowe marchewki"; układanie rymowanek, haseł i piosenek oraz zabawy w teatr „Nie można mieć wszystkiego – Bajka o rybaku i złotej rybce" zachęcają dzieci do adekwatnego formułowania pytań do sytuacji zadaniowych, a także doskonalą umiejętności narracyjne.

Każde dziecko inaczej uczy się, ponieważ zdaniem H. Gardnera człowiek posiada co najmniej osiem inteligencji: inteligencję lingwistyczną, logiczno-matematyczną, cielesno-kinestetyczną, muzyczną, wizualno-przestrzenną, interpersonalną, intrapersonalną, przyrodniczą.[33] Trzeba je wszystkie uwzględnić i rozwijać w procesie nauczania. Niektórym dzieciom krótkie zajęcia ułatwiają zdobycie podstawowych informacji. Innym zabawa pomaga zrozumieć, już od najmłodszych lat, złożone pojęcia, co potem ułatwia podejmowanie trafnych decyzji. Można przyjąć, że im więcej dziecko wie o jednym kodzie, tym szybciej może zrozumieć innych.[34]

Uczenie się reaktywne dziecka musi być zorientowane na strefę najbliższego rozwoju. Koncepcja L. Wygotskiego zachęca nauczyciela do organizowania dzieciom zadania, które mogą wykonać jedynie z pomocą Innego. Praktyczne rozwiązanie tej koncepcji można znaleźć w programie *Klucz do uczenia się* autorstwa G. Dolyi, N. Veraksa i D. Hinggisa, przeznaczonego dla dzieci w wieku od 3 do 9 lat. Program składa się z 12 modułów, z których każdy doskonali jeden fundamentalny aspekt rozwoju zdolności dziecka. Są to programy: sensoryczny, matematyczny, logiczny, konstrukcyjny, eksploracyjny, wizualno-przestrzenny, gier rozwijających, modelowania, literacki, teatralny, wyrażania emocji, psychograficzny.[35]

---

[33] E. Marek, *Rozwijanie wielorakich inteligencji dzieci w edukacji elementarnej*, [w:] *Współczesność i przyszłość edukacji elementarnej*, red. B. Grzeszkiewicz, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.

[34] E. Kasztelan, *Stan zareklamowania. Reklama wobec dziecka w środkach masowego przekazu*, Atla 2, Wrocław 1999.

[35] G. Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, Galina Dolya, 2007, s. 13.

Zakończenie

Proces uczenia się oparty na gromadzeniu i przetwarzaniu szeregu doświadczeń o świecie i sobie w pierwszych latach życia dziecka ma zasadnicze znaczenie w jego przygotowaniu do nauki w szkole i warunkuje w znacznym zakresie dalsze sukcesy życiowe. Doświadczenia człowieka związane z wchodzeniem w interakcje społeczne w różnych sytuacjach edukacyjnych rozwijają jego kompetencje komunikacyjne. Rolą nauczyciela przedszkola jest świadome przygotowanie się do tworzenia wychowankom środowiska edukacyjnego, społecznego i materialnego bogatego w różnorodne, ciekawe, inspirujące bodźce, zachęcające do kreatywnych zachowań i interakcji z innymi.

Bibliografia

Adamek I., *Praktyka edukacyjna w kontekście psychologiczno-pedagogicznym*, [w:] *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.

Andrzejewska J., *Aktywność dziecka w przedszkolu a organizacja przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty, działania, zagrożenia*, red. A. Popławska, Wydawnictwo NWSP, Białystok 2009.

Andrzejewska J., *Aranżacja przestrzeni przedszkola a edukacja estetyczna dzieci*, [w:] *Kultura. Młodzież. Edukacja*, red. A. Popławska, L. M. Jakoniuk, Wydawnictwo NWSP, Białystok 2008.

Andrzejewska J., Wierucka J., *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 2009.

Andrzejewska J., *Przedszkole rozwija aktywność dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2010, nr 3.

Borawska K., *Trudności językowe dziecka, jako bariera komunikacji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W. J. Maliszewski,Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2006.

Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.

Dolya G., *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, Transfer Learning, Gdańsk 2007.

Dykcik W., *O skutecznych strategiach i atrakcyjnych sposobach uczenia się, nauczania i terapii dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, red. T. Żółkowska, M. Wlazło, t. 3, Zapol, Szczecin 2008.

Grzesiuk L., *Style komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1979.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Jakubowicz-Bryx A., *Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2006.

Kacprzak L., *Związki i zależności komunikacyjne pomiędzy nauczycielem a uczniem*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W. J. Maliszewski, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2006.

Kaja B., *Rozwój i wychowanie – kontekst teoretyczny*, [w:] Kaczmarek B., Markiewicz K., Orzechowski S., *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

Kasztelan E., *Stan zareklamowania. Reklama wobec dziecka w środkach masowego przekazu*, Atla 2, Wrocław 1999.

Kielar-Turska M., *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1991.

Kielar-Turska M., *Dziecko i komunikacja. Jak dziecko staje się kompetentne komunikacyjnie*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1992, nr 6, s. 327.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

Kuszak K., *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycielska. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999, s. 108.

Marek E., *Rozwijanie wielorakich inteligencji dzieci w edukacji elementarnej*, [w:] *Współczesność i przyszłość edukacji elementarnej*, red. B. Grzeszkiewicz, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.

Michalak R., Misiorna E., *Edukacja małego dziecka z perspektywy konstruktywizmu*, [w:] *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.

Mnich M., *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 2002.

Nęcki Z., *Kompetencje i umiejętności komunikacyjne nauczyciela – zarys problemów*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W. J. Maliszewski,Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2006.

Nowak J. *Tutoring rówieśniczy jako wsparcie rozwoju poznawczego dziecka*, [w:] *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, red. B. Surma, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum, Wydawnictwo Palatium, Łódź–Kraków 2009.

Sławińska A., *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2010.

Sowińska H., Michalak R., Misiorna E., *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2002.

Twardowski A., *Kompetencja komunikacyjna dzieci przedszkolnych w rozmowie z rówieśnikami*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1993, nr 1.

Twardowski A., *Porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2007, nr 6.

Wspieranie kompetencji komunikacyjnych dzieci, red. J. Andrzejewska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

Barbara Bilewicz-Kuźnia

Kształtowanie pojęć matematycznych na etapie wczesnej edukacji

Siedmiolatka wróciła pewnego dnia ze szkoły mówiąc: „Mam jutro sprawdzian, przepytaj mnie". Zdziwiona mama zapytała: „Sprawdzian, z czego?" „Z figur geometrycznych" – odpowiedziało dziecko. Po kilku godzinach dziewczynka zaczęła recytować: „Kwadrat to jest płaska figura, posiadająca cztery boki równej długości, jego przeciwległe boki są równoległe. . . " Historyjki tej nie wymyśliłam. Zdarzenie miało miejsce kilka lat temu w jednej ze szkół w dużym mieście. Jej bohaterką była moja córka. Zdziwiona zapytałam, czy badaliście na lekcji różne kwadraty, czy mierzyliście ich długość, czy porównywaliście je ze sobą. Działań takich w szkole nie podjęto, z relacji wynikało, że głównymi środkami poglądowymi użytymi na lekcji były zeszyt ćwiczeń i książka. Dzieciom zapowiedziano sprawdzian – jako sposób skontrolowania posiadanej wiedzy.

Doświadczenie to skłoniło mnie do refleksji, że takie działania nie rozwijają myślenia matematycznego dzieci, a samo operowanie definicjami nie jest wskaźnikiem rozumienia pojęć matematycznych. Jak podkreśla D. Klus-Stańska „trening definicyjno-wdrożeniowy usprawnia mechaniczne działania, ale gdy się do niego ograniczamy lub nawet, gdy dominuje w nauczaniu – upośledza zdolność do pozanawykowych identyfikacji trudności".[1] Edukacja matematyczna – różnie realizowana – na etapie przedszkolnym może zmierzać w odmiennych kierunkach – pozytywnych zmian progresywnych, nabycia kompetencji matematycznych i rozwoju uzdolnień dzieci, ale też zahamowania rozwoju lub wykształcenia bezmyślności matematycznej.[2]

[1] D. Klus-Stańska, A. Kalinowska, *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2004, s. 24.

[2] Tamże, s. 17.

Trudny i długotrwały proces kształtowania pojęć matematycznych zostaje na etapie wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego zaledwie zapoczątkowany, a jego apogeum przypada na kolejne poziomy edukacji.

Treści matematyczne w nowej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego*

Aby móc trafnie interpretować podstawę programową oraz wybrany program nauczania i efektywnie planować pracę, należy treści matematyczne przedstawiać dzieciom w dostępnych dla nich kategoriach, adekwatnych do ich rozwoju i sposobu nabywania przez nie wiedzy, należy umieć dostosować treści programowe do sposobu myślenia matematycznego małych dzieci.

Zagadnienia matematyczne ujęte w nowej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* koncentrują się wokół następujących kwestii:

– Orientacja przestrzenna. Dziecko rozróżnia stronę lewą i prawą, określa kierunki i ustala położenie obiektów w stosunku do własnej osoby, a także w odniesieniu do innych obiektów. Potrafi określić kierunki oraz miejsca na kartce papieru, rozumie polecenia typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki, narysuj szlaczek, zaczynając od lewej strony kartki.

– Czynność klasyfikacji. Dziecko grupuje obiekty w sensowny sposób i formułuje uogólnienia typu: to do tego pasuje, wskazuje obiekty podobne, i te, które są inne.

– Myślenie dedukcyjne. Dziecko przewiduje, w miarę swoich możliwości, jakie będą skutki czynności manipulacyjnych na przedmiotach (wnioskowanie o wprowadzanych i obserwowanych zmianach). Stara się łączyć przyczynę ze skutkiem i próbuje przewidywać, co się może zdarzyć.

– Pojęcie liczby naturalnej. Dziecko liczy obiekty i rozróżnia błędne liczenie od poprawnego; ustala równoliczność dwóch zbiorów, a także posługuje się liczebnikami porządkowymi, wyznacza wynik dodawania i odejmowania, pomagając sobie liczeniem na palcach lub na innych zbiorach zastępczych.

– Pomiary różnych wielkości – mierzenie figur geometrycznych, naczyń i czasu. Dziecko wie, na czym polega pomiar długości i zna proste sposoby mierzenia: krokami, stopa za stopą. Zna stałe następstwo dni i nocy, pór roku, dni tygodnia, miesięcy w roku.[3]

Są to podstawowe treści matematyczne, które powinno opanować przeciętnie radzące sobie dziecko. Inne zagadnienia stanowią treści dodatkowe. Nie ma

[3] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, z dnia 23 grudnia 2008, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009.

w *Podstawie programowej* propozycji rozwiązań dla dzieci uzdolnionych matematycznie, należy ich szukać w wybranych programach wychowania przedszkolnego.

Dziecko matematycznie bezmyślne, względnie sobie radzące i uzdolnione

Gdy dzieci nie mają kłopotów z uczeniem się matematyki, wiążemy to z faktem, że posiadają przeciętne zdolności i określamy takich uczniów jako osoby względnie sobie radzące, zaś tych, którzy potrafią szybko i bezbłędnie rozwiązywać trudne zdania, nieraz wykraczające poza program nauczania określa się jako uzdolnionych i rozpatruje ich zdolności w kategoriach uzdolnień specjalnych.[4] Matematyczne trudności najczęściej bywają u małego dziecka przejściowe i związane są z pewnymi opóźnieniami rozwoju procesów niezbędnych do uczenia się matematyki lub istnieniem dysharmonii rozwojowych. Trudności te mogą wynikać również z niezdolności do opanowania wiedzy i umiejętności matematycznych w konwencji nauczania przedszkolnego i szkolnego.

Myślenie matematyczne opiera się na myśleniu konkretnym, uzależnionym od założeń, praw logicznych, definicji i twierdzeń, a jednocześnie stawiania pytań, na które nie zawsze znajduje się odpowiedź. Wymaga ono umiejętności analizowania i syntetyzowania. W odróżnieniu od myślenia logicznego, które angażuje głównie kojarzenie oraz twórczego, dla którego typowe są emocje, myślenia matematycznego nie cechują te atrybuty, choć nie znaczy, że nie angażuje ono wyobraźni.[5]

Zadaniem D. Klus-Stańskiej[6] myślenie matematyczne to zespół podejmowanych samodzielnie czynności umysłowych polegających na:

– rozwiązywaniu zdań matematycznych i innych problemów matematycznych, a więc logicznej analizie treści matematycznej, jej identyfikacji oraz świadomym (kontrolowanym przez siebie, a nie przez nauczyciela), wyborze lub konstrukcji strategii jej rozwiązywania;

– poszukiwaniu tych problemów, czyli dostrzeganiu nowych relacji matematycznych i skłonności do matematyzacji rzeczywistości.

W stymulowaniu takiego myślenia niezbędne jest rozwijanie ciekawości matematycznej (zamiast jedynie skrupulatności), zdolności do dyscyplinowania

[4] M. Pisarski, *Matematyka dla naszych dzieci*, Wydawnictwo Eceri, Białystok 1992, s. 16.

[5] J. Nowik, *Edukacja matematyczna w kształceniu zintegrowanym*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, Racibórz 2008, s. 8.

[6] D. Klus-Stańska, A. Kalinowska, dz. cyt., s. 19.

swojego myślenia (w miejsce kopiowania narzucanych kroków), umiejętności poszukiwania własnych strategii rozwiązań (a nie przypominania sobie cudzych).[7]

Bezmyślność matematyczna przejawia się w niezdolności do wyjścia poza mechaniczne techniki obliczeniowe, postrzegane jako izolowane sprawności oraz w nieumiejętności konstruowania własnych strategii postępowania w nowej sytuacji.[8]

W. A. Krutiecki wyodrębnia szereg składników specjalnych uzdolnień do matematyki, tworzących matematyczny typ umysłowości, wśród nich znajdują się zdolności:

– pojmowania formalnej struktury zadania i spostrzegania materiału matematycznego;

– logicznego myślenia na materiale stosunków liczbowych i przestrzennych, symboli liczbowych i znaczeń;

– szybkiego i dowolnego zmieniania kierunku procesu myślowego;

– uogólniająca pamięć stosunków matematycznych, typowych charakterystyk, schematów, rozumowań i dowodów, metod i zasad rozwiązywania zadań.[9]

Psychologiczne uwarunkowania uczenia się matematyki przez dzieci

Zgodnie z przekonaniem J. Piageta[10], który reprezentuje podejście poznawczo-rozwojowe, inteligencja dziecka nie jest zbiorem, magazynem informacji, umiejętności, czy cech, które dziecko posiada, lecz ma charakter dynamiczny, jest stale realizowanym procesem, związanym z działaniami dziecka w otoczeniu społecznym. Okres dzieciństwa cechuje powtarzanie pewnych czynności jako reakcji na bodźce zewnętrzne (np. kontakt z zabawką), co prowadzi do wytwarzania się i uwewnętrzniania schematów działań, które oczywiście mogą być zróżnicowane (dziecko w kontakcie z zabawką może zachowywać się podobnie lub zupełnie odmiennie). Schemat tworzy coraz bardziej sprawny (w miarę jak dziecko stosuje go do większej liczby przedmiotów) układ wyćwiczonych, o szerokim zakresie zastosowania, giętkich wzorców działania, służących jako narzędzie poznawania świata. Jest wiedzą, którą dziecko się posługuje podczas wykazywanej aktywności poznawczej i społecznej.

Każda nowa wiedza jest włączana (integrowana) do istniejącego już sytemu, co powoduje zmiany w strukturach poznawczych, bo wiedza nie jest tylko dodawana do systemu. Ta funkcja – jako centralna i kierująca rozwojem człowieka,

[7] Tamże, s. 22–23.
[8] Tamże, s. 19.
[9] M. Pisarski, dz. cyt., s. 16.
[10] R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 47–49.

nosi nazwę organizacji, czyli tendencji do integrowania wiedzy we wzajemnie powiązane struktury poznawcze.

Druga, istotna funkcja to adaptacja jako tendencja do dostosowywania się do środowiska w celu przetrwania. Adaptację tworzą dwa podprocesy: asymilacja – interpretowanie nowych doświadczeń z punktu widzenia posiadanych struktur poznawczych i akomodacja – związana ze zmianami w istniejących schematach i dostosowaniem ich do nowych doświadczeń.

Procesy te są ze sobą powiązane w toku doświadczeń, pierwotne czynności koordynują się, stają się złożone, dziecko staje się elastyczne w działaniu i potrafi zastosować przyswojone schematy do nowych sytuacji, pozwala to dziecku aktywnie tworzyć swoją wiedzę, a nie tylko biernie ją odbierać z otoczenia – uruchamia się przez to proces konstruowania wiedzy.

W świetle teorii J. Piageta w rozwoju dziecka występują cztery główne stadia, czyli okresy rozwojowe.

1. Okres sensoryczno-motoryczny (do 2. roku życia), w którym pojawiają się pierwsze schematy, czyli proste odruchy, które z czasem łączą się w giętkie, bardziej złożone jednostki działania. Myślenie na tym etapie określane bywa jako przedjęzykowe, ma charakter sytuacyjny, związane jest z wrażeniami i spostrzeżeniami; procesy zależą od tego, co dziecko widzi, słyszy, czego dotyka.

2. Okres przedoperacyjny (od 2. do 6. roku życia). W okresie tym dziecko zaczyna posługiwać się symbolami, słowami i liczbami, które zastępują przedmioty i wydarzenia. Czynności umysłowe, uprzednio wykonywane na konkretach realizowane są w myśli, przy użyciu wewnętrznych symboli. Myślenie oparte jest na transdukcji, ma charakter intuicyjny, występuje zniekształcanie czynności umysłowych, dominują przeżycia emocjonalne nad intelektualnymi. Operacje umysłowe przeważnie nie są jeszcze odwracalne, choć zdolność ta rozwija się pod koniec tego okresu.

3. Okres operacji konkretnych (od ok. 6. do 11. roku życia). Dziecko rozumie sens dokonywanych przekształceń zarówno w działaniu na przedmiotach, jak i w wyobraźni. Dziecko jest zdolne do przegrupowywania elementów w wyobraźni i rozumie sens przekształceń. Wie, że każda zmiana może być zrównoważona przez zmianę przeciwną. Dziecko przeprowadza operacje umysłowe, pozwalające na rozwiązywanie problemów logicznych w formie uwewnętrznionej na posiadanych elementach wiedzy. Jest w stanie dodawać, odejmować, szeregować, odwracać porządek.

4. Okres operacji formalnych (od 11. roku życia do dorosłości). Cechą tego okresu jest pojawienie się operacji abstrakcyjnych wyższego rzędu, niewymagających materiału pod postacią konkretnych przedmiotów.[11]

[11] Tamże, s. 49.

Myślenie jest procesem poznawania pośredniego, a jego istotną cechą jest zdolność do planowania i przewidywania. Początkowo czynności dziecka są operacjami zewnętrznymi, dokonywanymi na konkretach. W toku wielokrotnie powtarzanych działań, czynności zewnętrzne uwewnętrzniają się, wykonywane są w umyśle. Proces ten nazywa się interioryzacją. Rozwój myślenia wiąże się z przejściem dziecka do poziomu, w którym czynności umysłowe mają charakter odwracalny i przebiega w trzech etapach. Etap I zaczyna się od sytuacji konkretnych, działań na rzeczywistych przedmiotach. Czynności dziecka są izolowane, dziecko nie ujmuje relacji między nimi. Etap II to interioryzacja operacji. Dziecko wykonuje pewne czynności w myśli, ale przypomina sobie wówczas konkretne działania. Etap III związany jest z odwracalnością czynności i okresem operacji formalnych.[12]

Przechodzenie na kolejne etapy rozwojowe wiąże się z transformacją czynności zewnętrznych na czynności umysłowe. Dziecko posługuje się przy tym trzema typami reprezentacji (przedstawiania pojęć matematycznych). Należą do nich:

– reprezentacja przez działanie na rzeczywistych przedmiotach – enaktywna;

– reprezentacja graficzna-ikoniczna (dziecko działa na zastępnikach realnych przedmiotów);

– reprezentacja symboliczna (dziecko posługuje się znakiem informacyjnym, symbolem graficznym, np. liczebności, umie go rozpoznać, zna jego znaczenie, potrafi zapisać w jego formie działanie matematyczne).

P. P. Galperian wyróżnia 5 faz rozwoju myślenia matematycznego:

1. Faza orientacyjna, polegająca na zapoznaniu się ze wzorem czynności dotyczącym zadania, które ma być przez dziecko rozwiązane oraz towarzyszącymi mu informacjami otrzymanymi od dorosłych.

2. Wykonanie – całkowicie lub skrótowo – czynności na przedmiotach rzeczywistych, bądź ich zastępnikach (materialnej reprezentacji, np. rysunkach, makietach).

3. Wykonywanie czynności na przedmiotach wyobrażonych przez głośne operowanie odpowiednimi nazwami.

4. Przejście od mowy głośnej do mowy cichej.

5. Czynności umysłowe odbywające się bez uświadamiania sobie ich przebiegu.[13]

Badania psychologiczne wykazują, że w procesie nabywania pojęć matematycznych niezwykle istotne jest uchwycenie właściwego momentu rozwojowego, kiedy podatność dziecka na oddziaływania pedagogiczne jest największa i gdy

[12] J. Nowik, dz. cyt., s. 11.

[13] Tamże, s. 14–15.

wykazuje ono gotowość i chęć do działań matematycznych.[14] Okazuje się, że te same zadania mogą mieć zróżnicowaną efektywność, a przedwczesne skłanianie dzieci do działań matematycznych lub zbyt późne rozpoczęcie oddziaływań może przynieść niekorzystne efekty.

Okres tej szczególnej wrażliwości L. Wygotski nazwał strefą najbliższego rozwoju. Jest to „zakres i liczba obszarów, w których trwa proces przemian rozwojowych, wskazuje ona na potencjał rozwojowy dziecka, a także na obszary wymagające szczególnego rodzaju stymulacji". Zdaniem Brown i Ferrary strefa najbliższego rozwoju jest mapą obszaru gotowości dziecka, ograniczoną na najniższym końcu przez obecny poziom umiejętności, na wyższym końcu przez poziom umiejętności, które dziecko może osiągnąć w najbardziej korzystnych warunkach.[15]

Pojęcia matematyczne

Przez pojęcie rozumie się najczęściej reprezentację umysłową, która zawiera opis istotnych właściwości pewnej klasy.[16] W pedagogice pojęcie jest określane jako treść myślowa odpowiadająca właściwościom elementów zbioru wchodzących w zakres danej nazwy. Na treść pojęcia składa się zbiór właściwości charakterystycznych dla danej nazwy, natomiast na zakres – zbiór wszystkich desygnatów danej nazwy.[17]

Pojęcia matematyczne w sposób istotny różnią się od pojęć innych dyscyplin naukowych. Nie są one statycznym odzwierciedleniem cech wyróżnionej klasy przedmiotów lub zjawisk, lecz stanowią schematy aktywności, przekształcania przedmiotów i stosunków między nimi. Treść pojęć matematycznych nie zawiera cech obiektów, lecz określone relacje między nimi, pewne sposoby manipulowania przedmiotami lub ich umownymi zastępnikami.

Pojęcia matematyczne – nawet te najprostsze – mają charakter operatywny, dlatego też ich kształtowanie oznacza organizowanie różnorodnych czynności dzieci w taki sposób, aby następowała stopniowa interioryzacja, czyli przekształcanie ich w czynności umysłowe. Jak stwierdza E. Gruszczyk-Kolczyńska „rozumowanie prowadzące do pojmowania sensu elementarnych pojęć matematycznych musi być utrzymane w konwencji operacyjnej, co najmniej na poziomie konkretnym".[18]

[14] H. Moroz *Rozwijanie pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1982, s. 21.

[15] A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2004, s. 141.

[16] T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańsk 2001, s. 295–296.

[17] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 232.

[18] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Jak kształtuje się u dzieci psychiczna dojrzałość do uczenia się matematyki*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1988, nr 6.

Operacje, według T. Tomaszewskiego to:

„czynności umysłowe niezależne od działań wykonywanych realnie na realnych przedmiotach, ani od bezpośredniego wyglądu przedmiotów. Izolowane dotychczas schematy ujmowania przez dziecko rzeczywistości łączą się w jednolity system stosunków, który pozwala ujmować je z różnych punktów widzenia równocześnie, przechodzić swobodnie z jednego punktu widzenia do innego, dochodzić do tego samego wyniku różnymi drogami, tworzyć hipotezy i wycofywać je w razie ich niesprawdzenia się, wracać do punktu wyjścia w razie błędu”.[19]

Operatywny charakter pojęć matematycznych określa drogę ich kształtowania, którą współczesna dydaktyka nazywa nauczaniem czynnościowym. Założeniem takiego nauczania jest ustalenie, jakie czynności fizyczne mogą stanowić poprawną merytorycznie i dydaktycznie podstawę dla kształtowania określonych pojęć oraz organizowanie różnorodnych czynności dzieci i takie kierowanie nimi, aby następowała stopniowa interioryzacja, czyli przekształcanie ich w czynności umysłowe.

W toku kształtowania się pojęć matematycznych zasadniczą funkcję pełnią dwa procesy poznawcze: abstrahowanie i uogólnianie.

Abstrahowanie to proces tworzenia pojęć, w którym wychodząc od jednostkowych cech wspólnych dochodzi się do pojęcia bardziej ogólnego z jednoczesnym pomijaniem innych właściwości.

Uogólnianie to łączenie wyabstrahowanych cech wspólnych, to znaczy tych samych cech wykrytych w różnych obiektach. W ten sposób otrzymuje się pojęcie o szerszym znaczeniu (np. analizując i porównując własności trójkątów i czworokątów dochodzimy do pojęcia wielokąta).[20]

Stosunki przestrzenne

Orientacja w przestrzeni jest umiejętnością ustalania położenia danego obiektu w stosunku do wyróżnionej osoby, przedmiotu lub obranego układu odniesienia. Kształtowanie się orientacji przestrzennej jest procesem kilkuletnim i wywodzi się z dobrej świadomości własnego ciała. Dziecko najwcześniej w odniesieniu do swojego ciała ustala kierunki i położenie przedmiotów. Najłatwiej przychodzi mu określenia tego, co znajduje się w zasięgu ręki, potem tego, co znajduje się w obszarze wzroku. Znajomość słów i pojęć pozwalających opisywać położenie przedmiotów w przestrzeni wzrasta wraz z dojrzewaniem psychofizycznym dziecka. Dzieci trzy- i czteroletnie doskonalą w trakcie zabaw posługiwanie się słowami powalającymi określać położenie przedmiotów w przestrzeni (na, pod,

[19] J. Nowik, dz. cyt., s. 11.
[20] Tamże, s. 14.

przed, za, obok, wysoko-nisko, między), ale z badań wynika, że proces ten wymaga wielokrotnego utrwalania doświadczeń i werbalizowania aktywności. Niewielki odsetek dzieci czteroletnich jest w stanie biegle określać przestrzeń przy pomocy słów: na prawo, na lewo; kompetencje te uwalają się jeszcze w ciągu lat następnych.[21]

Decydujące znaczenie odgrywa tu obiektywizacja przez dziecko stosunków przestrzennych, która „polega na zmianie układu odniesienia, którym początkowo jest samo dziecko, na taki układ, w którym potrafi ono określić stosunek między przedmiotami na podstawie położenia niektórych przedmiotów względem innych".[22] Stymulatorami obiektywizacji pojęć i stosunków przestrzennych są doświadczenia motoryczne dziecka oraz jego aktywność sensoryczna (doskonalenie się spostrzeżeń wzrokowych, słuchowych i dotykowych) oraz czynniki intelektualne.

Dzięki obiektywizacji dziecko jest w stanie wkroczyć na kolejny poziom rozwoju, przejawiający się w zdolności do różnicowania i określania kierunków oraz położenia przedmiotów w stosunku do drugiej osoby. Wynika to z przeniesienia swego schematu ciała na drugą osobę i uświadomienia sobie elementów podobnych wspólnych cech, np. symetria ciała, serce po lewej stronie, pionowa postawa wyznaczająca dół i górę. Etapem finalnym jest opanowanie umiejętności ustalania położenia jednych obiektów względem drugich, a także wyznaczania kierunku od czy do wybranego przedmiotu.

W określaniu położenia przedmiotów w przestrzeni wyróżnia się trzy kierunki:

– kierunek pionowy, który umożliwia oznaczanie położenia obiektów przy pomocy słów: w górze, na dole, nad, pod, wyżej, niżej. Dla dziecka punktem odniesienia jest linia kręgosłupa wyznaczająca kierunek: w dół, w górę;

– kierunek w przód, do przodu, w tył, do tyłu;

– kierunek w prawo, w lewo. Pomocne jest tu wyznaczanie go według położenia swego serca, którego bicie wyczuwa się z jednej strony i nazywamy ją lewą. W celu utrwalenia śladu pamięciowego E. Gruszczyk-Kolczyńska proponuje, by na lewym nadgarstku dziecko nosiło czerwoną frotkę.

[21] H. Moroz, dz. cyt., s. 27.

[22] Tamże, s. 28.

Cechy jakościowe przedmiotów, porównywanie, porządkowanie, klasyfikowanie

Jak podkreśla M. Fiedler, „podstawą kształtowania pojęć logiczno-matematycznych są operacje dokonywane w toku porównywania, porządkowania, przyporządkowywania, prowadzące do umiejętności różnicowania, klasyfikowania, uogólniania, abstrahowania”.[23]

Istotą porównywania jest dostrzeganie podobieństw i różnic między przedmiotami i zjawiskami, co jest podstawą klasyfikowania, czyli dokonywania podziału logicznego według wybranych cech jakościowych lub ilościowych. Na podstawie dostrzegania cech podobnych lub przeciwstawnych, dziecko posługując się określeniami słownymi (duży–mały, lekki–ciężki, itp.); przy okazji działania kształtuje pojęcia matematyczne (wielkości, ciężaru, itp.).

Z badań H. Moroza wynika, że większość dzieci w wieku przedszkolnym (3–6 lat) rozumie pojęcia duży–mały, długi–krótki, cienki–gruby, szeroki–wąski, lekki–ciężki i potrafi poprawnie wskazać przedmioty o takich właściwościach, potrafi też uporządkować przedmioty według wzrastającej wielkości, w ilości adekwatnej do swojego wieku.[24]

Zgodnie z tym dzieci najmłodsze nie powinny mieć kłopotów z porównywaniem dwóch elementów, badaniem ich, nazywaniem ich cech. Dzieci około czwartego roku życia są w stanie porównywać ze sobą trzy przedmioty i określać je stosując stopniowanie przymiotników cechujących przedmioty (mały–mniejszy–najmniejszy, duży–większy–największy). Jest do związane z doskonaleniem się funkcji spostrzeżeniowych i porównywania.

Przy tej okazji powinno się dzieciom stwarzać szanse do porządkowania elementów według danej cechy. Z badań wynika, że posługiwanie się określeniami opisującymi właściwości przedmiotów oraz porządkowaniem zbioru według wzrastającej wielkości jest aktywnością przyjemną i niezbyt trudną dla dzieci w wieku pięciu i sześciu lat. Dzieci w tym wieku należy zachęcać do porządkowania elementów w liczbie od 6 do 10.

Umiejętność klasyfikowania jest przejawem inteligencji. Klasyfikowanie to: umiejętność dokonywania podziału dychotomicznego na podstawie wybranych kryteriów, zdolność opanowywania schematu włączania do danej klasy elementów równoważnych, zdolność porządkowania informacji z wykorzystaniem jednej reguły, tj. określania zależności: część–całość, podzbiór–zbiór.

W rozwoju zdolności klasyfikowania można wyróżnić pewne etapy. Należą do nich: łączenie elementów w pary, tworzenie łańcuszków (kompleksów, ciągów), dobieranie elementów do kolekcji, klasyfikacja rozłączna.

[23] M. Fiedler, *Matematyka już w przedszkolu*, Warszawa 1978, s. 21.
[24] H. Moroz, dz. cyt., s. 29.

Wnioski płynące z eksperymentów A. Szemińskiej i badań E. Gruszczyk--Kolczyńskiej[25] informują o tym, że gdy dziecko ma za zadanie uporządkowanie obrazków (wśród których są ludzie, zwierzęta, owoce, warzywa, rośliny, meble, pojazdy itp.), małe dziecko, około trzyletnie, najczęściej zwraca uwagę na jeden z obrazków i komentuje go zgodnie ze swoimi doświadczeniami (np. u mojej babci też jest pies), starsze dzieci dobierają karty w pary tak, aby pasowały do siebie w jakiś sposób, np. dziewczynka i pies (argumentując: bo to pies dziewczynki). Łańcuszki polegają na dobieraniu do siebie kart, które dziecko najczęściej łączy ze sobą i tworzy z nich opowiadanie. W takim zestawie najczęściej znajduje się bohater – sprawca czynności. Dziecko tworzy kolekcje (kompleksy obiektów) pasujących do siebie ze względu na wspólne przeznaczenie lub miejsce, gdzie się zwykle znajdują. Taka klasyfikacja jest już bliska logicznej, którą posługują się dorośli i prowadzi do rozwinięcia się zdolności klasyfikowania rozłącznego. Klasyfikowanie najczęściej kojarzy się z tworzeniem zbiorów.

Pojęcie zbioru

Pojęcie zbioru jest pojęciem pierwotnym, często niedefiniowalnym, intuicyjnie przez to pojęcie należy rozumieć zespół wielu elementów posiadających jakąś wspólną cechę. W języku zbiór określano terminem mnogość. Aby określić zbiór, należy podać jego elementy, można to uczynić przez wymienianie elementów zbioru. Najbardziej istotne jest jednak to, że musi być spełniony warunek cechy wspólnej, istnienia czegoś, co łączy te przedmioty ze sobą, aby je można było zaliczyć do danego zbioru. Działania edukacyjne, dotyczące klasyfikowania odnoszą się do takich czynności dzieci, jak:

1. Tworzenie zbiorów przedmiotów: klasyfikowanie według jednej cechy (np. barwa), klasyfikowanie według dwóch cech jakościowych (np. barwa i wielkość), klasyfikowanie według trzech cech jakościowych: barwa, wielkość, kształt, klasyfikowanie według czterech cech jakościowych (np. barwa, wielkość, kształt, i przeznaczenie).

2. Ocenianie czy element należy, czy nie należy do danego zbioru: określanie zawierania się zbioru w zbiorze, czy dane elementy mogą być w tym zbiorze (kwiaty–tulipany), podział zbioru na podzbiory według różnych własności jakościowych, określanie części wspólnej zbioru, działania pozwalające poznać pojęcie zbioru w znaczeniu ogólniejszym: owoce, meble, zabawki.

Zdaniem H. Moroza umiejętność klasyfikowania przedmiotów o jednej cesze jakościowej nie stwarza dzieciom w wieku przedszkolnym kłopotów, klasyfiko-

[25] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 1997, s. 238.

wanie według kilku cech jakościowych wzrasta wraz z wiekiem i doświadczeniami i wymaga wielokrotnego utrwalania.[26]

Klasyfikowanie ze względu na różne cechy jest szczególnie istotne z uwagi na to, że dzieci funkcjonujące na poziomie przedoperacyjnym mają trudności ze zrozumieniem, że przedmioty można klasyfikować na wiele różnych sposobów (nie tylko na jeden sposób), dzieci starsze dostrzegają wiele odmiennych możliwości klasyfikowania przedmiotów konkretnych (guzików, klocków, itp.). W działaniach dotyczących klasyfikowania nie należy zapominać o tworzeniu zbiorów rozłącznych (np. rozłóżcie dwie pętle obok siebie, do jednej włóżcie wszystkie klocki czerwone, połóżcie odpowiedni kartonik, oznaczający że tu są klocki czerwone, a do drugiej wszystkie klocki innego koloru niż czerwony) oraz rozwijaniu umiejętności definiowania, czyli opisywania przedmiotów (np. klocków, guzików) zgodnie z ich cechami jakościowymi i oznaczania ich symbolami obrazkowymi (etykietami).

Pojęcie liczby

Pojęcie liczby naturalnej jest pojęciem pierwotnym i nie podaje się jej definicji, można jedynie opisywać jej różne własności i aspekty. Gdy używamy liczb naturalnych do przeliczania, mówimy o aspekcie kardynalnym (mnogościowym) liczby. Liczba odpowiada wówczas na pytanie: ile elementów ma dany zbiór. Liczba użyta w aspekcie porządkowym odpowiada na pytanie: który z kolei, na którym miejscu? Liczba użyta do mierzenia wielkości ciągłych, czyli takich, które mogą zmieniać się w sposób ciągły od jednej wartości do drugiej, jest liczbą w aspekcie miarowym (mierzeni długości, masy, objętości). Aspekt algebraiczny wiąże się z rozpatrywaniem liczby jako elementu działania, a zarazem równoważności liczby przedstawionej jako sumy, np. $13 = 10 + 3$. Liczba jako wartość umowna występuje przy liczeniu pieniędzy (2 zł to wartość umowna). O aspekcie kodowym mówimy wówczas, gdy posługujemy się liczbą jako elementem kodu czy numeru telefonu.[27]

Proces kształtowania się pojęcia liczby trwa kilka lat, a jej rozumienie we wszystkich aspektach następuje w wieku 7–8 lat i wymaga funkcjonowania na poziomie operacji konkretnych.[28] Zdaniem J. Deweya pojęcie liczby nigdy nie powstałoby w umyśle dziecka bez praktycznego i celowego działania.[29]

W przyswajaniu nazw i kolejności liczebników dzieci bazują na pamięci i często zapamiętują kolejne nazwy w taki sam sposób, w jaki nauczyły się

[26] H. Moroz, dz. cyt., s. 33.
[27] J. Nowik, dz. cyt., s. 66.
[28] H. Moroz, dz. cyt., s. 22.
[29] Tamże, s. 41.

wierszyka, czy wyliczanki. Sama znajomość nazw liczebników, a nawet posługiwanie się nimi we właściwej kolejności nie oznacza opanowania umiejętności liczenia.

Podstawą pojmowania pojęcia liczby jest rozumienie równoliczności zbiorów. Dziecko porównując zbiory przedmiotów poprzez łączenie w pary, przyporządkowywanie, szacowanie lub przeliczanie (np. sprawdzanie, czy każdy kot ma swoją miskę; czego jest więcej: jabłek na talerzu, czy gruszek w koszyku; kupowanie zabawek: za jedną zabawkę zapłacimy jedną monetę – czego jest więcej: wydanych monet, czy kupionych kwiatków?) – kształtuje intuicyjne rozumienie pojęcia liczby naturalnej i poczucie zrozumienia, że porównywane zbiory mogą mieć różne elementy, ale np. niezależnie od tych cech jakościowych ich liczebność nie ulega zmianie.

Zrozumienie kardynalnego aspektu liczby powinno być poprzedzone etapem przygotowawczym, w toku którego należy szczególną uwagę zwrócić na porównywanie przez dzieci wielkości ciągłych. Przykładem będą tu działania w zakresie porównywania różnych elementów pod względem wybranej cechy jakościowej, np. porównywanie długości patyczków, porównywanie klocków o różnych długościach, mierzenie wielkości ustaloną jednostką, np. krokami.

Pełne i prawidłowe rozumienie przez dziecko pojęcia liczby wymaga funkcjonowania na poziomie operacyjnym i rozumienia stałości. Z badań wynika, że istnieją 3 stadia w rozwoju pojęć liczbowych u dzieci. W wieku od 4 do 5 lat dzieci wywodzą swoje sądy na podstawie spostrzeżeń globalnych, zbiór przedmiotów postrzegają jako niezróżnicowaną całość, a nie jako sumę elementów i nie potrafią zbadać równoliczności zbiorów. Na etapie przejściowym dzieci przeżywają konflikt przy ocenie czy zbiory są równoliczne, potrafią połączyć przedmioty w pary by zbadać równoliczność, ale gdy zmieni się układ elementów są skłonne zmienić swoją ustaloną wcześniej ocenę. Dopiero w wieku 5–7 lat (czasem 8) ugruntowuje się przekonanie o równoliczności zbiorów bez względu na konfigurację ich elementów.

Zdaniem J. Nowika, aby dobrze ukształtować pojęcie liczby naturalnej, należy uwzględnić kilka etapów wprowadzania pojęcia:

1. Czynnościowe porównywanie zbiorów – porównywanie ilościowe.

2. Rozumienie, że liczebność zbioru jest niezależna od wyglądu i układu elementów, gdzie podstawą dla określenia liczebności jest wzajemnie jednoznaczna odpowiedniość elementów (przyporządkowywanie).

3. Pojmowanie związku pomiędzy miejscem liczby w uporządkowanym szeregu a liczebnością zbioru, wiązanie liczby porządkowej i głównej (kardynalnej).

4. Wnioskowanie prowadzące do przechodniości.

Kształtowanie pojęcia nowej liczby nazywane jest monografią, czyli omówieniem liczby w sposób wyczerpujący, stanowi zebranie i omówienie wszyst-

kich możliwych informacji dotyczących nowo poznawanej liczby we wszystkich możliwych do przyswojenia aspektach.[30] Dzieci w wieku przedszkolnym poznają liczebniki od 1 do 10 oraz 0 (jako liczebność zbioru pustego). Pojęcie jeden dzieci rozumieją intuicyjnie i w sytuacjach naturalnych utrwalają posługiwanie się nim w odniesieniu do rzeczy, obiektu występującego pojedynczo (jedno jest słońce, jedna mama, jedne drzwi w sali przedszkolnej). Liczebnik dwa dobrze jest wprowadzać początkowo w odniesieniu do pary, dwóch rzeczy które wyglądają tak samo (para butów, para rękawiczek) i pary jako elementów, które pasują do siebie ze względu np. na przeznaczenie lub funkcjonalność (służą do tego samego) lub inny związek w zakresie relacji (np. owca i jej „dziecko" – jagnię, para małżeńska). Gdy nauczyciel ma w planie zapoznanie dzieci z liczebnikami powyżej dwóch, należy tak zorganizować ich aktywność, by koncentrowała się na następujących działaniach:

– tworzenie zbioru przez dodanie jednego elementu do zbioru wcześniej poznanego;
– przeliczanie słowne zbioru za pomocą liczebników głównych;
– porównywanie zbiorów równolicznych metodą przeliczania;
– porównywanie zbiorów różnolicznych dla zrozumienia różnicy o 1 więcej, o 1 mniej;
– odwzorowywanie zbiorów (narysuj, ile jest);
– odtwarzanie zbiorów przedmiotów lub ich liczebności (klaśnij);
– stopniowe wprowadzanie liczebników porządkowych;
– porządkowanie według wzrastającej lub malejącej liczebności;
– rozkładanie zbiorów na mniejsze i składanie ich;
– dodawanie po jednym lub po dwa elementy;
– odejmowanie po jednym lub po dwa elementy.

Scenariusz sytuacji edukacyjnej, mającej na celu opracowanie liczebnika 5 w aspekcie kardynalnym może być następujący.

Temat: Kocia rodzina – ćwiczenia w przeliczaniu w zakresie 5[31]

Cele kształcenia

– doskonalenie umiejętności przeliczania elementów zbioru,
– wprowadzenie liczebnika 5 i cyfry go oznaczającej,
– badanie równoliczności zbiorów poprzez przyporządkowywanie,
– przygotowanie do zrozumienia, że w ciągu liczb naturalnych każda liczba jest o 1 większa od poprzedniej i o 1 mniejsza od następnej.

Metody

– podająca (opowiadania, objaśnienia i instrukcje),
– poszukująca (zadania),
– praktyczna (zadania, ćwiczenia).

[30] J. Nowik, dz. cyt., s. 70.

[31] Opracowanie we współpracy ze studentką M. Pikul i dr T. Parczewską.

Formy
– praca indywidualna i zbiorowa.

Środki dydaktyczne
– maskotki kotów (4 szare i 1 czarna), 5 styropianowych miseczek,
– wzory cyfr od 1 do 5,
– drewniane klocki,
– guziki,
– kartoniki z cyframi,
– kolorowy papier,
– klej.

Przebieg zajęć

Czynności nauczyciela i dzieci	Uzasadnienie poczynań nauczyciela i dzieci
N.: Zapraszam was wszystkich do zabawy. Zaśpiewamy piosenkę o kotku, a wy będziecie robić to, co kot z piosenki. Dzieci chodzą po sali, naśladują ruchy kotów.	– zabawa orientacyjno-porządkowa
N.: Teraz usiądźcie i posłuchajcie bajki o kociej rodzinie. *Były sobie raz kotki: Mama-kocica, Tata-kot i ich Dzieci-kociątka: Puszek i Mruczuś. Wszyscy mieli szare futerka* (Nauczyciel prezentuje maskotki kotów). N. Policzcie, ile kotów było w tej rodzinie? Teraz policzymy wszyscy głośno: jeden, dwa, trzy, cztery (liczeniu towarzyszy gest wskazywania, dotykanie liczonych elementów). Jak wygląda cyfra 4? Kto ją odnajdzie na tablicy? (kartoniki z cyframi przypięte są do brzegu tablicy). Nazwijcie cyfry, które wskażę. Dzieci odczytują cyfry: 1, 2, 3, 4.	– zainteresowanie dzieci i skupienie ich uwagi na pomocach – przeliczanie w zakresie 4 – utrwalanie znajomości cyfr od 1 do 4
N.: Sięgnijcie teraz do koszyków z klockami, każdy z was weźmie 4 klocki, które w naszej zabawie będą oznaczały 4 koty. Ustawcie klocki przed sobą. Policzcie, ile ich jest. Pokażcie na palcach. Policzcie klocki kolegi, porównajcie na swoich palcach.	– indywidualne przeliczanie w zakresie 4 – ćwiczenia w liczeniu – odwzorowywanie ilości klocków przy użyciu klocków i palców
Pewnego dnia w rodzinie szarych kotków urodziła się mała Kizia, która o dziwo była zupełnie czarna. N. dokłada do rodziny szarych kotów maskotkę czarnego kota. Ile jest teraz kotów? Co zrobić, żebyście mieli też 5. Ile klocków trzeba dołożyć? Przeliczcie je jeszcze raz.	– odwzorowywanie liczebności kotów przy użyciu klocków – zwiększanie ilości elementów w zbiorze o 1 – wprowadzenie liczby 5 jako 4+1

Codziennie rano kocia mama ustawiała w kuchni 5 miseczek mleka, po jednej miseczce dla każdego kotka. Chętne dziecko przyporządkowuje każdemu kotu miskę (jedna miska dla jednego kota). W naszej zabawie miskami będą kolorowe guziki. Proszę, by każdy wziął tyle guzików, ile jest klocków i ułożył je pod nimi. Czego jest więcej, kotów czy misek?	– ćwiczenia w przeliczaniu w zakresie 5 – porównywanie liczebności elementów w zbiorach równolicznych przez przyporządkowywanie – zapoznanie z wizerunkiem graficznym cyfry 5
Jak wygląda cyfra 5. N. pokazuje odpowiednią cyfrę, może ją wyeksponować na tablicy.	– pokaz cyfry 5
Co noc Tatuś-kotek wychodził na polowanie i wracał do domu wcześnie rano. Ale pewnego dnia polował dłużej niż zwykle i nie było go jeszcze, gdy mama podała śniadanie. N. zabiera jedną maskotkę kota, a dzieci odsuwają jeden klocek. *Mama ustawiła, jak zwykle 5 miseczek z mlekiem*. Czego jest więcej – kotów czy misek. O ile więcej?	– porównywanie liczebności zbiorów nierównolicznych – posługiwanie się określeniami o 1 więcej, o 1 mniej – uświadomienie dzieciom, że liczba 5 jest o 1 większa od 4.
Mama zabrała miskę Taty-kota (nauczycielka odsuwa na bok miskę). Dzieci odsuwają jeden guzik). Policzcie, ile kotów zostało w kuchni? Ile misek zostało? Ile jest kotów, a ile misek (dzieci stwierdzają, że jest tyle samo).	– badanie równoliczności zbiorów
Po śniadaniu zebrała się całą rodzina kotów. Policzcie je. Będziemy klaskać tyle razy, ile jest kotów (dzieci klaszczą i głośno liczą). Która z cyfr na tablicy oznacza 5. Podskoczcie pięć razy. Pięć razy uderzcie dłońmi o podłogę.	– odtwarzanie gestem i ruchem liczebności zbiorów – przeliczanie w zakresie 5 – przybliżenie wzoru cyfry 5
N. rozdaje dzieciom kartony z sylwetami kotów. Policzcie, ile jest kotów na waszym kartonie i przyklejcie w górnym rogu kartki odpowiednią cyfrę. Wyklejcie sylwety kotów kawałkami kolorowego papieru.	– rozpoznawanie cyfry 5 wśród innych już poznanych – doskonalenie sprawności manualnych
Zbudujcie z klocków domek dla kociej rodziny.	– zachęcenie do kontynuowania aktywności w zabawie

Pojęcie masy

Pod koniec wieku przedszkolnego, w siódmym roku życia dziecko zaczyna rozumieć zasadę zachowania stałości w odniesieniu do masy.

Do zbadania poziomu myślenia operacyjnego u dzieci w zakresie ustalania stałości masy E. Gruszczyk-Kolczyńska wykorzystała próby J. Piageta. Eksperyment składał się z trzech prób. W pierwszej dziecko porównało dwie kulki

plasteliny o średnicy 3 cm (wraz z ewentualnym dodawaniem ilości lub odejmowaniem jej, co miało doprowadzić do przekonania i sformułowania wniosku, że jest jej tyle samo). Następnie z jednej kulki prowadzący uformował placek, a zadaniem dziecka było określenie, czy nadal jest jej tyle samo, potem był znów powrót do dwóch kul, uformowanie chlebka, powrót do dwóch kul i na końcu formowanie 6 kul z jednej kuli. W świetle wyników badań większość dzieci sześcioletnich (75%) cechuje niski poziom operacyjnego rozumowania (poziom przedoperacyjny), czego wyrazem były stwierdzenia dzieci, że więcej jest tam, gdzie plastelina zajmowała więcej miejsca; 18% dzieci przejawiało wysoki poziom operacyjnego rozumowania, czyli poziom operacji konkretnych.[32]

Pojęcie objętości

Eksperymenty z wodą mogą posłużyć do określenia poziomu operacyjnego rozumowania w zakresie ustalania stałej objętości cieczy. W tym celu należy przygotować: dzbanek z zabarwioną wodą, 2 szklaneczki wysokie o wąskim dnie, 2 szklanki niskie o szerokim dnie i 10 szklaneczek małych. Konkluzje płynące z badań wnoszą, iż dziecko stwierdziwszy, że w dwóch wysokich szklankach jest tyle samo wody obserwuje zmiany, które polegają na przelaniu wody z wysokiej szklanki do szklanki o szerokim dnie, potem z drugiej wysokiej szklanki do szklanki szerokiej, następnie z szerokiej szklanki do 5 szklaneczek i z drugiej szerokiej szklanki do 5 szklaneczek i na zakończenie przelaniu płynu z tych 5 szklaneczek do wysokiej szklanki.

W świetle wyników badań E. Gruszczyk-Kolczyńskiej[33] większość dzieci sześcioletnich (62%) cechuje niski poziom operacyjnego rozumowania (poziom przedoperacyjny), czego wyrazem były stwierdzenia dzieci w kolejnych próbach, że więcej wody jest tam, gdzie słupek cieczy był wyższy; 21% dzieci przejawiało wysoki poziom operacyjnego rozumowania, czyli poziom operacji konkretnych, uznając, że wody jest tyle samo i odpowiednio to argumentując mówiąc, że można to sprawdzić, gdy ponownie przeleje się wodę do szklanek.

Pojęcie długości

Mierzenie polega na tym, że dziecko porównuje coś z inną wielkością przyjętą za wzorzec. Najwcześniejszą formą wyrażania sądu podczas takich działań jest „ocena na oko", szacowanie. Dziecko początkowo traktuje mierzenie jako porównywanie do siebie obiektów poprzez zbliżanie ich do siebie, a jeden obiekt

[32] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 1997, s. 57–58.

[33] Tamże, s. 61.

wobec drugiego jako jednostkę miary. W toku zdobywanych doświadczeń dziecko przekonuje się, że samo może byś jednostką miary (wykorzystuje w tym celu swoje kroki, odległość między palcem wskazującym i kciukiem, łokieć), na pewnym etapie wpada na pomysł, że do mierzenia mogą służyć inne przedmioty: kijek, wstążka.

Operacyjne rozumowanie w zakresie ustalania stałości długości można zbadać poprzez eksperyment diagnostyczny polegający na: porównaniu przez dziecko dwóch kawałków drutu o długości 30 cm (w celu przekonania się, że są tej samej długości), następnie uformowaniu z druta okręgu, linii łamanej i sprali. Po każdej zmianie dzieci powinny być pytane, czy druty są tej samej długości, po czym powinno nastąpić przywrócenie drutów do pierwotnego kształtu. W świetle wyników badań E. Gruszczyk-Kolczyńskiej[34] większość dzieci sześcioletnich (65%) cechuje niski poziom operacyjnego rozumowania (poziom przedoperacyjny), czego wyrazem były stwierdzenia dzieci w kolejnych próbach, że drut prosty jest dłuższy; 17% dzieci przejawiało wysoki poziom operacyjnego rozumowania, czyli poziom operacji konkretnych, uznając, że są tej samej długości i odpowiednio to argumentując mówiąc, że można to sprawdzić wracając do punktu wyjścia, czyli początkowej sytuacji porównania długości dwóch drutów. Operacyjne rozumowania w zakresie ustalania stałości długości pojawia się u większości dzieci zdaniem J. Piageta i B. Inhelder pomiędzy siódmym a ósmym rokiem życia.[35]

Pojęcie ciężaru

Kształtowanie pojęcia stałości ciężaru konstytuuje się najbardziej w okresie od 8. do 10. roku życia. Wyniki badań wskazują, że w 10. roku życia u ponad 10% dzieci występuje brak pojęcia stałości ciężaru.[36] Ważenie przedmiotów przez dzieci w wieku przedszkolnym powinno mieć charakter zabawowy, będzie to bardziej porównywanie masy obiektów (np. podczas ważenia na samodzielnie skonstruowanej wadze szalkowej dwóch zabawek umieszczonych w siatkach – reklamówkach) i posługiwanie się określeniami cięższy, lżejszy niż. . . , aniżeli precyzyjne posługiwanie się miarami wagi, które są dla większości dzieci w wieku przedszkolnym pojęciami abstrakcyjnymi i niezrozumiałymi.

Pojęcie czasu

Dzieci dostrzegają upływający czas poprzez obserwację otoczenia, powtarzających się zjawisk, w tym przyrodniczych, związanych z nimi czynności oraz kontakt z określeniami czasu.

[34] Tamże, s. 60.
[35] Tamże, s. 60.
[36] H. Moroz, dz. cyt., s. 24–26.

Poczucie czasu jest pojęciem złożonym. Dzieciom w wieku przedszkolnym nie sprawia trudności posługiwanie się ogólnymi określeniami czasu, np. długo, krótko, wolno, szybko, pomimo że poczucie czasu jest kwestią subiektywną i uzależnioną od charakteru wykonywanej przez jednostkę czynności (zawsze szybciej biegnie czas podczas wykonywania czynności wyzwalających radość). Więcej trudności sprawia dzieciom posługiwanie się określeniami związanymi z porą dnia (rano, południe, wieczór). Z badań wynika, że dzieci najrzadziej stosują pojęcie w południe.[37] Dzieci będące w młodszym wieku przedszkolnym w większości rozumieją i używają określeń związanych z bieżącym dniem (dzisiaj), poprzednim (wczoraj), czy następnym (jutro). Pojęcie dzisiaj używa ponad połowa badanych dzieci trzy- i czteroletnich oraz prawie wszystkie badane starsze przedszkolaki. Posługiwanie się nazwami dni tygodnia i pór roku jest typowe dla dzieci w wieku sześciu lat. W okresie wcześniejszym umiejętności te znajdują się w fazie rozwoju. Opanowanie i używanie nazwy miesięcy jest dla młodszych przedszkolaków mało dostępne, a dla dzieci w starszym wieku przedszkolnym nadal trudne. Z badań H. Moroza wynika, że mniej niż połowa dzieci pięcioletnich zna i posługuje się określeniami nazw miesięcy.

Znajomość figur geometrycznych

Figury geometryczne można podzielić na płaskie i przestrzenne (bryły). Figury płaskie powszechnie znane dzieciom w wieku przedszkolnym to: koło, kwadrat, prostokąt, trójkąt. Najbardziej znaną z nich jest koło. Przeważająca większość dzieci pięcio- i sześcioletnich rozpoznaje kwadrat i trójkąt, trudności sprawia dzieciom rozpoznanie i używanie nazwy prostokąt.[38]

Figury geometryczne zajmujące pewną przestrzeń to figury przestrzenne, czyli bryły. Wśród wielościanów wyróżniamy: wielościany foremne (m.in. sześcian, czworościan foremny), ostrosłupy i graniastosłupy – w tej grupie znajdą się sześcian, prostopadłościan i inne. Figury otrzymane w wyniku obrotu figur płaskich to bryły obrotowe. Należą do nich: stożek, walec, kula.

Kulę rozpoznaje około połowa dzieci w młodszym wieku przedszkolnym i trzy czwarte pięciolatków oraz wszystkie dzieci sześcioletnie, nieliczne sześciolatki rozpoznają sześcian.[39]

[37] Tamże, s. 30.
[38] Tamże s. 32.
[39] Tamże.

Pomoce dydaktyczne w matematycznej edukacji przedszkolnej

W toku rozwoju myślenia matematycznego dziecko wykorzystuje coraz to innego typu materiały. Początkowo są to konkretne, realne przedmioty (zabawki, kredki, klamerki do bielizny, spinacze biurowe, klocki, guziki, kasztany, żołędzie, szyszki, fasolki, monety, kostki), stymulujące podejmowanie czynności manipulacyjno-ruchowych. Podczas takich działań dziecko ma okazję, by przesuwać je, łączyć i dzielić, odtwarzać sytuacje znane mu z doświadczenia lub wykonywać zadania proponowane przez nauczyciela. W dalszej kolejności występują czynności manipulacyjno-ruchowe wykonywane z wykorzystaniem zastępników przedmiotów (klocki, kartoniki, patyczki, liczmany, własne palce).

Tego typu działania pozwalają pomijać nieistotne cechy przedmiotów, koncentrując uwagę na sposobach manipulowania nimi, adekwatnie do wprowadzanych pojęć. Dziecko posługuje się wówczas reprezentacjami konkretów, wyobrażeniami, nazwami i pojęciami. Następny etap to czynności umowne wykonywane z wykorzystaniem środków graficznych, takich jak: schematy, tabele, grafy. Po tych czynnościach powinny wystąpić czynności werbalne i umysłowe, wykonywane z wykorzystaniem symboli matematycznych.

Podsumowanie

Dziecko opanowuje pojęcia matematyczne w działaniu praktycznym poprzez manipulowanie przedmiotami, nazywanie swoich działań i formułowanie zadań-problemów innym dzieciom i dorosłym. Pierwszym nauczycielem dziecka jest osoba z kręgu rodzinnego, najczęściej dorosły – matka, ojciec, babcia, ale również starsze rodzeństwo – to oni ukazują dziecku, że większość pojęć, należących do abstrakcyjnej wiedzy matematycznej ma swoje źródło w codziennych doświadczeniach, wykonywanych w konkretnych czynnościach, np. dziecko kształtuje pojęcie wielkości porządkując zabawki pod wskazanym względem, uczy się różnicowania kierunków układając sztućce i naczynia po odpowiednich stronach talerza, kształtuje w swoim umyśle pojęcie liczby – szacując, czy określając liczebność kupionych w sklepie towarów.

Efektywne uczenie się matematyki wymaga aktywnego udziału dziecka. Aktywność, w której dziecko uczestniczy wbrew własnej woli lub zaangażowaniu, nie daje dobrych wyników.[40] Można dziecko zachęcać, ale nigdy nie przymuszać, nie wymagać by rezygnowało z dostępnych mu sposobów rozwiązywania problemów matematycznych (np. posługiwania się palcami podczas liczenia).

[40] M. Pisarski, dz. cyt., s. 9–10.

Należy być cierpliwym, gdyż przejście dziecka z poziomu działań fizycznych, manipulacyjnych do działań dokonywanych w umyśle jest procesem długotrwałym, trudnym i złożonym, wymagającym wielokrotnych powtórzeń i ćwiczeń. Nie należy wymagać od dzieci używania nazw pojęć matematycznych, zanim nie zgromadzą one odpowiednich doświadczeń umożliwiających przyswojenie tych pojęć. Dzieci często wykorzystując bardzo dobrą pamięć uczą się reguł i definicji (np. kwadrat ma cztery boki), a następnie powtarzają je bez zrozumienia, nie należy więc wymagać od dzieci wykazywania się znajomością definicji, tylko operowania samym pojęciem i rozumienia go.[41]

Należy rozwijać u dziecka cechy osobowości istotne dla sukcesów matematycznych: cierpliwość (np. poprzez długie, konsekwentne liczenie, np. obiektów znikających z pola widzenia, tj. przejeżdżające samochody), wytrwałość (poprzez doprowadzanie gier do końca i dziękowanie współgraczowi za wspólną grę), samodzielność i poczucie sprawstwa (np. poprzez zachęcanie dzieci do robienia drobnych zakupów pod kontrolą dorosłego).

Bibliografia

Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

Fiedler M., *Matematyka już w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1978.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 1997.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Jak kształtuje się u dzieci psychiczna dojrzałość do uczenia się matematyki*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1988, nr 6.

Klus-Stańska D., Kalinowska A., *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2004.

Pisarski M., *Matematyka dla naszych dzieci*, Wydawnictwo Eceri, Białystok 1992.

Maruszewski T., *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

Moroz H., *Rozwijanie pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1982.

Nowik J., *Edukacja matematyczna w kształceniu zintegrowanym*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, Racibórz 2008.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981.

Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995.

Wasiukiewicz J., *Kształtowanie pojęć względnych*, „Życie Szkoły" 1985, nr 6.

[41] Tamże, s. 28.

Małgorzata Centner-Guz

Środowisko rodzinne miejscem przybliżania dziecku książki

Od kilku lat obserwuje się spadek zainteresowania dzieci słowem pisanym, w tym książką literacką.[1] Rozwój technologii operujących ruchomym obrazem, dźwiękiem i informatycznych, umożliwiających przekraczanie wszelkich granic w wirtualny sposób, powodują coraz większe zainteresowanie dzieci telewizją i komputerem. Ich znaczenie edukacyjne, kulturowe oraz społeczne jest niezaprzeczalne, jednakże częstotliwość (każdego dnia), czas (wielogodzinny) i sposób (bezkrytyczny z uwagi na brak kompetencji odbiorczych dzieci) korzystania z nich może budzić niepokój rodziców, pedagogów i psychologów. W obiegowych opiniach rodziców i nauczycieli krytyka nadużywania multimediów dotyczy braku wyobraźni współczesnych dzieci (nieumiejętność inicjowania zabaw bez gotowych zabawek, czerpanie pomysłów do zabawy z popularnych programów telewizyjnych), zubożenia języka, biernego eksplorowania świata (przez szklany ekran). Ponadto coraz częściej podkreśla się, że długotrwałe oddziaływanie ekranu monitora czy odbiornika telewizyjnego, z którego emitowane są szybko zmieniające się obrazy i dźwięki, niekorzystnie wpływa na kształtowanie się refleksyjności, koncentracji uwagi czy analitycznego spostrzegania.

Rozbudzaniu potrzeb i zainteresowań dziecięcych literaturą nie sprzyjają problemy związane z pozycją książki w naszym społeczeństwie. Mimo że rynek wydawniczy w latach dziewięćdziesiątych niezwykle ożywił się, pojawiły się zjawiska niesprzyjające docieraniu dobrej książki do odbiorcy. Coraz więcej bowiem przeróbek i streszczeń klasycznych dzieł, a określony utwór często dociera do dziecka za sprawą ulubionego bohatera, znanego nie z literatury właśnie, lecz

[1] W. Goriszowski, *Rodzina wobec edukacji multimedialnej*, „Problemy Rodziny" 2000, nr 1; D. Świerczyńska-Jelonek, *Wybory czytelnicze dzieci i młodzieży*, „Poradnik Bibliotekarza" 2002, nr 4; J. Ratka, *Czytelnictwo dwunastolatków w świetle badań*, „Nauczyciel i Szkoła" 2004, nr 3/4.

z filmu, bajki telewizyjnej, z rozpowszechnionego na przedmiotach codziennego użytku wizerunku postaci. Brakuje również akceptacji dla kształtowania kultury czytelniczej ze strony mediów. Mało jest bowiem programów poświęconych wartościowej książce dla dzieci (w telewizji publicznej emitowane są dwa programy – *Moliki książkowe* realizowane przez Redakcję Audycji Dziecięcych i Młodzieżowych TVP1 oraz *Bajkonur* dostępny w telewizji kablowej i cyfrowej stacji TVP Kultura[2]), a w większości reklam wizerunek szczęśliwej rodziny sprowadza się do wspólnego, radosnego oglądania telewizji. Dobry telewizor, wspaniały telefon komórkowy, szybki komputer wydają się świadczyć o statusie społecznym człowieka, rodziny.

Pierwszym środowiskiem dziecka, w którym ma ono możliwość zetknięcia się z książką i literaturą jest rodzina. Sformułowane wyżej uwagi i zasygnalizowane problemy skłaniają do przyjrzenia się środowisku rodzinnemu jako otoczeniu dostarczającemu wzorów zachowań związanych z książką, które sprzyja nabywaniu wielu pozytywnych doświadczeń dziecka z nią związanych oraz kształtowaniu nawyków czytelniczych.

Rodzina jako środowisko inicjacji czytelniczych

Wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym odbywa się w głównej mierze w domu rodzinnym. Ten etap jego życia stanowi okres przejściowy między funkcjonowaniem w dość ograniczonym przestrzennie i pod względem doświadczeń społecznych środowisku a życiem poza domem. Dotychczasowe osiągnięcia rozwojowe dziecka, jego doświadczenia, umiejętności i zainteresowania stanowią w głównej mierze rezultat oddziaływania rodziców, ich zaangażowania we wspieranie potencjalnych możliwości potomstwa i zaspakajanie jego podstawowych potrzeb fizycznych i psychicznych. Będą one już niedługo konfrontowane z wymaganiami, jakie stawiać będzie szkoła i szersze otoczenie społeczne. Tym bardziej istotne jest zwrócenie uwagi na rodzinę, która zdaniem J. Brągiel jako podstawowe, naturalne i pierwotne środowisko ma ogromny wpływ na kształtowanie osobowości dziecka, rozwój jego zdolności i umiejętności osiągania sukcesu.[3]

Rodzina jest naturalnym środowiskiem wychowawczym, w którym główny element stanowią interakcje zachodzące między poszczególnymi jej członkami. Złożoność określenia środowisko zakłada istnienie pewnych jego składników. I. Jundziłł wskazuje, że składnikami, które należy brać pod uwagę rozpatrując rodzinę jako środowisko wychowawcze są; kultura pedagogiczna rodziców,

[2] http://www.tvp.pl

[3] J. Brągiel, *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowanie sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Opole 1994, s. 14.

warunki stwarzane dzieciom, atmosfera wychowawcza, system nagród i kar, organizacja pracy i czasu wolnego oraz kontaktów społecznych.[4]

M. Tyszkowa (za B. Harwas-Napierała[5]) podkreśla, że środowisko rodzinne wyznacza zakres i charakter doświadczenia indywidualnego jednostki, które stanowi podstawowy materiał rozwoju psychicznego człowieka. Wartość rodziny tkwi w tym, iż umożliwia ona między innymi:

1) zdobycie podstawowej części doświadczeń stanowiących bazowy materiał jej rozwoju szczególnie we wczesnym okresie życia jednostki (do doświadczeń tych należą między innymi liczne i pozytywne kontakty dziecka z rozmaitymi rodzajami książek i gatunkami literackimi);

2) zdobycie wzorców opracowania doświadczeń i narzędzi ich strukturyzowania, tj. symbolizowania, wartościowania i kategoryzowania (w odniesieniu do książki i literatury można mówić w tym wypadku o ich uprzystępnianiu, a więc nazywaniu określonych wydawnictw, rodzajów literackich, ukazywaniu ich wartości, znaczenia czy sposobów wykorzystania, jak również uwrażliwianiu na walory artystyczne, kształtowaniu gustu estetycznego podczas rozmów, wymiany myśli i opinii na temat treści i formy tekstu oraz ilustracji);

3) uczenie się ról społecznych, przestrzegania norm społecznych, zasad postępowania (a więc między innymi uczenie się bycia czytelnikiem poprzez systematyczne sięganie po książkę, poznawanie miejsc związanych z rozpowszechnianiem książki, nadawanie jej rangi przedmiotu wymagającego dbałości i poszanowania);

4) uczenie się reguł wymiany psychicznej, dzielenia przeżyć, oddziaływania na innych i podlegania ich wpływowi dzięki możliwości nawiązania i trwania w bliskich interakcjach i stosunkach (a więc z perspektywy kontaktów z książką, rodzice jako pierwsi pośrednicy w komunikacji dziecko – książka umożliwiają komunikację dziecka z innymi ludźmi, ich doświadczeniami, losami, pragnieniami i uczuciami, często nieświadomie przygotowując do przyszłego współtworzenia kultury literackiej).

Oddziaływanie rodziców na dziecko ma dwojaki charakter i odbywa się dwutorowo. Po pierwsze, rodzice w sposób nieintencjonalny oddziałują na dziecko przez codzienny kontakt, a oddziaływanie tego rodzaju dokonuje się za pośrednictwem procesów społecznego uczenia się (głównie przez modelowanie i identyfikację). Po drugie, dorośli podejmują świadomie określone zabiegi wychowawcze. Prawidłowość tę podkreśla między innymi A. Kłosowska, która zaznacza, że alfabetyzacja kulturalna w zakresie czytelnictwa odbywa się w domu

[4] I. Jundziłł, *Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania*, Warszawa 1983, s. 16.

[5] B. Harwas-Napierała, *Rodzina jako kontekst rozwojowy jednostki*, [w:] *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, red. J. Trempała, Bydgoszcz 1995, s. 306.

rodzinnym na dwu płaszczyznach.[6] Pierwszą z nich stanowi aktywność czytelnicza rodziców, drugą wszelkie działania ukierunkowane bezpośrednio na kształtowanie zainteresowań i nawyków czytelniczych samego dziecka, organizowanie kontaktów dziecka z książką oraz związane z tym rozmowy.

Zasadność wyróżnionych dróg rozwijania zainteresowań dzieci książką i budzenia potrzeb czytelniczych tkwi we właściwościach rozwojowych dzieci najmłodszych i specyfice zdobywania przez nie wiedzy. Związek aktywności czytelniczej rodziców z kształtowaniem się postawy czytelniczej dziecka polega na przejmowaniu przez nie zachowań, zainteresowań i nawyków, jakie przejawiają rodzice. Jest to możliwe dzięki spontanicznemu naśladownictwu i identyfikacji, czyli mechanizmom socjalizacji właściwym najmłodszym jednostkom. Dziecko poznawczo odmienne od dorosłego, uczy się spontanicznie i okazjonalnie, gdy przygląda się rzeczom i zjawiskom z uwagą, gdy zauważa coś mimochodem, gdy przyjmuje propozycję dorosłego lub zadaje pytania.[7] K. Olbrycht zaznacza, że wszędzie, gdzie ma miejsce uczenie się przez obserwację i naśladowanie mamy do czynienia z modelowaniem, którego efektem są określone reprezentacje poznawcze prowadzące do przejawiania zachowań bardziej lub mniej podobnych do obserwowanych.[8] Zjawisko modelowania dotyczy, obok naśladowania zewnętrznie obserwowanych zachowań, także skutków wewnętrznych, a więc sposobów myślenia, motywacji, zasad, wartości.[9] W związku z tym, w odniesieniu do kształtowania dziecięcych zachowań związanych z książką w domu, modelowanie dotyczy nie tylko samego nawyku sięgania po książkę, gromadzenia biblioteczki, zasiadania do niej w czasie wolnym, ale także kształtowania właściwego stosunku do książki jako zwierciadła ludzkich myśli i uczuć, ukazywania możliwości porozmawiania na temat jej treści, oceniania, wymiany opinii.

Rolę osób wspierających rozwój dziecka w pierwszej kolejności przyjmują rodzice. Z ich ust dziecko słyszy pierwsze rymowanki, kołysanki, historyjki stanowiące relacje czynności wykonywanych przy pielęgnacji i zabawianiu dziecka. Te czynności aktywizują czynności mózgu dziecka, pobudzając go bodźcami słuchowymi. Rodzice także jako pierwsi stają się autorytetem kulturowym dziecka. Autorytet – dla osoby uznającej go – jest osobą znaczącą, która wywołuje potencjalne lub realne podporządkowanie się, liczenie się z prezentowanymi przez nią opiniami i gotowość do naśladowania. Uczenie się od autorytetu i naśladowanie go jest najbardziej widoczne i intensywne właśnie w okresie dziecię-

[6] A. Kłosowska, *Rodzina jako czynnik transmisji i twórczości kulturalnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1971, nr 4.

[7] M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa 1992, s. 24.

[8] K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2009, s. 55.

[9] Tamże, s. 56.

cym.[10] W związku z tym, to właśnie rodzice inicjują zainteresowania dzieci różnymi dziedzinami sztuki i stopniowo kształtują ich aspiracje kulturalne. To spostrzeżenie potwierdza B. Smykowski pisząc:

> „Dziecko przywiązuje się uczuciowo do pewnych form działań i wartości, stają się one przez nie lubiane i do nich dąży. Dziecko buduje emocjonalny stosunek do przedmiotów, zdarzeń, działań na bazie stosunku, który mają do nich rodzice."[11]

E. B. Hurlock podkreśla, że „podstawowego wzoru przyjętego w rodzinie nie pozbędzie się dziecko nigdy, nawet jeśli ulegnie on modyfikacji lub zmianie, gdy dziecko podrośnie".[12] Dziecko zdobywa więc podstawy przygotowania do uczestnictwa w kulturze w środowisku rodzinnym i mają one trwały charakter.

Już powojenne badania prowadzone przez H. Radlińską wykazały, że wpływ domu rodzinnego na kierunki zainteresowań czytelniczych dzieci jest najściślejszy w okresie przedszkolnym i szkolnym.[13] Podobne spostrzeżenia zarejestrowała w toku badań I. Lepalczyk, formułując na ich podstawie znaczące słowa:

> „Treść czytelnictwa uzależniona jest od kręgu kultury, w jakim wyrósł, wychował się i aktualnie przebywa czytający. Różnorodne kręgi kultury, w jakich żyje jednostka splatają się nawzajem, sprzeczności, jakie między nimi istnieją dopomagają do wytworzenia własnego indywidualnego stylu życia, a zatem i stylu pracy z książką. Środowisko rodzinne ma niewątpliwie największy wpływ na kształtowanie stosunku do książki [. . .] duże znaczenie ma głośna lektura odbywająca się na terenie domu [. . .] pasja czytania staje się wtedy zaraźliwa."[14]

Problem inicjacji czytelniczej dzieci w aspekcie społeczno-historycznym, podjęła w latach siedemdziesiątych J. Papuzińska.[15] Śledząc proces pierwszych kontaktów dziecka z książką na przestrzeni okresu wojennego i powojennego, autorka zauważyła, że właśnie rodzina, a dokładniej mówiąc jej inspiracje związane z książką, mają istotne znaczenie w kształtowaniu dojrzałej postawy czytelniczej dzieci. Z obszernych badań J. Papuzińskiej wypłynął wniosek, iż istnieje wyraźna zbieżność między aktualną aktywnością czytelniczą rodziców a późniejszą aktywnością czytelniczą dzieci.[16] A co ciekawsze, aktywność rodziców związana z lekturą, wydała się mieć większe znaczenie dla częstotliwości zachowań dzieci ukierunkowanych na książkę, niż świadome próby pobudzania zainteresowań książką, podejmowane wtedy, gdy rodzice sami nie czytali.

[10] Tamże, s. 62.

[11] B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 194.

[12] E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 608.

[13] H. Radlińska, *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa*, Wrocław 1963.

[14] Tamże, s. 49.

[15] J. Papuzińska, *Inicjacje czytelnicze – problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych*, red. M. Tyszkowa, Warszawa–Poznań 1977.

[16] J. Papuzińska, *Inicjacje literackie. Problem pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981.

Rolą rodziny we wprowadzaniu dziecka w kulturę literacką zajmowała się także L. Nicz.[17] Autorka założyła, że środowisko rodzinne stanowi najistotniejszy układ kultury, za pośrednictwem którego dziecko wchodzi w kontakt z książką. Wykazała na podstawie badań własnych, że ze względu na stosunek do książki własnej i książki dziecka, można rodziców podzielić na dwie grupy: rodziców charakteryzujących się postawą obojętną na sprawy czytelnictwa (stanowiła ją około 1/3 badanych) i rodziców zaangażowanych w sprawę rozwijania potrzeb czytelniczych, a zwłaszcza potrzeb czytelniczych dzieci (2/3 badanych). Rodzice pierwszej grupy nie posiadali własnej biblioteczki, a dostarczanie książek dzieciom i ich uprzystępnianie pozostawiali nauczycielom przedszkola. Pozostali rodzice zaś, dostrzegali konieczność kupowania książek (rozmaitych wydawnictw), jak również wykazywali czynną postawę w organizowaniu kontaktu dziecka z książką. Czynnikiem, który determinował określone postawy rodziców było ich wykształcenie. Jednocześnie też, co ciekawe, autorka dostrzegła, że wzrost zamożności bardziej negatywnie wpływał na dbanie o czytelnictwo dzieci, aniżeli niskie wykształcenie rodziców. Ponadto warto zwrócić uwagę, że badania J. Papuzińskiej przekonywały o zacieraniu się różnic środowiskowych względem powszechności obcowania z literaturą w domu rodzinnym, natomiast eksploracje badawcze L. Nicz (mające miejsce około 20 lat później) wykazały znaczne zróżnicowanie środowiskowe w zakresie udostępniania i uprzystępniania dzieciom książki literackiej, jak również ogólną tendencję zanikania powszechności obcowania z książką w domu rodzinnym.

Osłabienie starań domu rodzinnego o kulturę literacką dzieci w ostatnich latach można tłumaczyć z jednej strony problemami charakterystycznymi dla okresu transformacji ustrojowej (kłopoty finansowe wielu domostw i związana z nimi konieczność dodatkowego zarobkowania, czy bezrobocie, a co za tym idzie zła kondycja psychiczna rodziców, prowadząca często do mniejszej koncentracji na potrzebach dzieci). Z drugiej strony różnorodność i atrakcyjność programów telewizyjnych oraz dynamiczny rozwój technologii komputerowych przyciąga przed ekran „nudzące się” dzieci, ulegające łatwej, ale atrakcyjnej rozrywce. Ten stan rzeczy powoduje zaniedbywanie wspólnej aktywności rodziny w rozmaitych formach kultury. Jak informuje *Raport o sytuacji polskich rodzin*, to właśnie oglądanie telewizji jest powszechnym sposobem spędzania czasu wolnego, a 75% dzieci w wieku przedszkolnym zasiada przed telewizorem w czasie, gdy „nie ma co robić”.[18] Sytuacja ta nie jest jednak charakterystyczna tylko dla polskiej rzeczywistości. Niemieckie badania dotyczące sposobów spędzania cza-

[17] L. Nicz, *Inicjacja literacka dziecka młodszego w warunkach domu rodzinnego*, [w:] *Różne drogi poznawania kultury przez dziecko*, red. K. Ferenz, Wrocław 1996.

[18] Pełnomocnik Rządu do Spraw Rodziny, *Raport o sytuacji polskich rodzin*, Warszawa 1998, s. 153.

su przez dzieci w wieku od 4 do 13 lat wykazały, że czołowe miejsce w tym względzie zajmują media wizualne.[19]

Jak widać sytuacja i pozycja książki w domu rodzinnym zmienia się wraz ze zmianami zachodzącymi w życiu społecznym, ekonomicznym, ale także uzależniona jest od postępu technologii informatycznych, medialnych.

Badania własne

Celem podjętych badań diagnostycznych była próba dokonania charakterystyki działań i zachowań rodziców, którym w świetle literatury przypisuje się znaczenie w kształtowaniu pozytywnych postaw dzieci wobec książki. Skoncentrowano się na dwóch zjawiskach: aktywności czytelniczej rodziców i działaniach rodziców przybliżających dziecku książkę (uwzględniono uwagi wspomnianej wyżej A. Kłosowskiej, dotyczące alfabetyzacji w zakresie czytelnictwa).

Badania pozwoliły odpowiedzieć na pytania: „Jaka jest aktywność czytelnicza rodziców dzieci w wieku przedszkolnym?" oraz „Jakie działania przybliżające dziecku książki podejmują rodzice?" W opracowaniu przedstawiono także wyniki badań dotyczące znaczenia aktywności czytelniczej rodziców i podejmowanych przez nich działań przybliżających dziecku książkę, w kształtowaniu zainteresowań dzieci książką oraz w przygotowaniu ich do korzystania z książki (ta część opracowania ma charakter syntetyczny z uwagi na jego główny cel).

W badaniach ankietowych uczestniczyło 140 rodziców dzieci sześcioletnich ze środowiska miejskiego. Grupa badawcza była zróżnicowana pod względem wykształcenia (wyższym legitymowało się 37% ojców i 41% matek, średnim 29% ojców i 33% matek, zasadniczym 27% ojców i 21% matek, zaś podstawowym 7% ojców i 6% matek) oraz deklaracji warunków materialnych rodziny (17% ankietowanych określało swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą, 42% jako dobrą, zaś 41% jako słabą).

Aktywność czytelnicza rodziców w świetle badań własnych

Aktywność czytelnicza oznacza intensywność kontaktów człowieka z książką i prasą.[20] Rejestru istotnych elementów stanowiących o aktywności czytelniczej osób dorosłych dokonała J. Andrzejewska.[21] Autorka uczyniła nimi: wybory

---

[19] H. Heidtmann, *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Veränderungen von Lesekultur, Lesesozialisation und Leseverhalten in der Mediengesellschaft*, 2003, www.itakkindermedien.de

[20] M. Czerwiński, *System książki*, Warszawa 1976.

[21] J. Andrzejewska, *Kultura czytelnicza jednostki jako program edukacji czytelniczej i przedmiot badań*, Studia o Książce, t. 18, Wrocław 1989.

lektury jako sposobu spędzania czasu wolnego, czas poświęcony czytaniu, liczbę czytanych książek i czasopism w określonym czasie, korzystanie z biblioteki, gromadzenie książek. Wskaźnikami aktywności czytelniczej rodziców były więc wypowiedzi badanych dotyczące: czytelnictwa książek i czasopism, ich gromadzenia (wielkość i rodzaj księgozbioru, częstotliwość kupowania książek) oraz częstotliwości korzystania z biblioteki.

Badania Instytutu Książki i Czytelnictwa z 1998 roku donoszą, że przeczytanie lub przejrzenie przynajmniej jednej książki w roku deklaruje 48% pełnoletnich Polaków, a chcąc uwzględnić wyłącznie tych, którzy potrafili powiedzieć więcej o swoich lekturach, odsetek czytających okazałby się jeszcze mniejszy.[22] Również badania prowadzone przez Bibliotekę Narodową informują o spadku czytelnictwa Polaków (czytanie przynajmniej jednej książki w roku deklarowało zaledwie 38% badanych, a kupowanie przynajmniej jednej książki w tym czasie tylko 23%).[23] Sytuację tę odzwierciedlają także wyniki omawianych badań.

O czytanie, jako ulubioną formę spędzania czasu wolnego nie pytano wprost, lecz respondent (zarówno ojciec, jak i matka) wybierał preferowane zajęcia spośród wielu mu przedstawionych (oglądanie telewizji, spacerowanie, czytanie prasy i książek, spotkania towarzyskie, słuchanie radia, hobby, próżnowanie, uprawianie sportu, turystyka, chodzenie do kina, na koncerty, do teatru). Najbardziej powszechną formą spędzania czasu wolnego okazało się oglądanie telewizji (83% badanych rodziców) oraz spacerowanie (64%). Ponad połowa rodziców deklarowała czytanie prasy (57%) w wolnym czasie, zaś 40% ankietowanych czytanie książek. Około 1/3 rodziców przyznaje, że spędza wolny czas na spotkaniach towarzyskich i prawie tyle samo dorosłych słucha radia. Niewiele badanych rodziców (12%) poświęca wolny czas na hobby oraz próżnowanie. Mniej niż 5% ankietowanych deklaruje chodzenie do kina, teatru oraz na koncerty. Odnośnie preferowanych form spędzania czasu wolnego dało się zauważyć niewielkie różnice w deklaracjach matek i ojców. Oznacza to, że ten czas spędzają przeważnie wspólnie. Jednakże największe rozbieżności dostrzeżono w przypadku wyboru czytania książek jako formy spędzania czasu wolnego. To zajęcie częściej podejmują matki (55%), aniżeli ojcowie (25%).

Ankietowani rodzice proszeni byli także o bezpośrednie deklaracje dotyczące czytania książek. Niewiele ponad 50% ankietowanych ojców przyznaje, że czyta książki. Oznacza to, że około połowy badanych mężczyzn nie można określić jako czytelników. Co za tym idzie, wiele dzieci nie ma możliwości obserwo-

[22] G. Straus, K. Wolff, *Czytać, nie czytać, ... kupować, nie kupować: sytuacja książki w społeczeństwie polskim w 1998 roku*, Warszawa 2000, s. 10–11.

[23] K. Wolff, *Wyniki badań Biblioteki Narodowej nad stanem czytelnictwa Polaków w roku 2008*, 2009, www.instytutksiazki.pl

wania w domu czytającego ojca. Stan ten wydaje się bardziej niezadowalający, jeśli zwróci się uwagę, że jedynie 1/3 spośród czytających ojców czyni to każdego dnia.

Czytanie książek deklarowało więcej matek, bo około 3/4 z nich. Czytelnictwo matek ma większe znaczenie w kształtowaniu nawyków czytelniczych i rozbudzaniu zainteresowań książką z uwagi na znaczącą rolę kobiety w życiu małego dziecka. Jednocześnie jednak matki, które deklarowały sięganie po książkę, w większości przyznawały, że czytają rzadziej niż raz w tygodniu (tylko 1/5 deklaruje codzienne czytanie).

Znacznie lepiej przedstawia się – w świetle badań – czytelnictwo prasy. Tego rodzaju wydawnictwa czyta 90% badanych ojców i ponad 80% matek. Ojcowie czytają głównie dzienniki, matki zaś czasopisma o charakterze poradnikowym. Nieznaczny odsetek rodziców (14%) sięga natomiast po czasopisma społeczno-kulturalne, popularnonaukowe, czy też związane z zainteresowaniami i hobby.

Jeśli chodzi o obecność książki w domach, to około 90% rodziców deklarowało posiadanie księgozbioru. Najwięcej rodzin wskazywało, że liczba posiadanych woluminów przekracza 100. Około 10% badanych rodziców przyznało, że nie posiada książek w mieszkaniu. Warto zaznaczyć, że 40% rodzin, które posiadają księgozbiór, nie zgromadziło go samodzielnie (biblioteczkę stanowią książki podarowane lub znajdujące się w rodzinie od dawna).

Książki, które znajdują się niemal w każdym domu to słowniki, w dalszej kolejności półki z książkami zajmują encyklopedie i książki kucharskie. Są to więc książki funkcjonalne, po które sięga się okazjonalnie, w przypadku poszukiwania informacji czy porady. Niecałe 70% ankietowanych rodziców posiada dzieła klasyczne, a tylko 1/3 gromadzi literaturę współczesną. Znakomita większość (90%) ankietowanych rodziców deklarowała, że odwiedza księgarnię. Chodzenie do księgarni związane jest z kupowaniem książek dla dzieci lub zorientowaniem się w nowościach wydawniczych. Spośród rodziców odwiedzających księgarnię, 1/4 czyni to średnio raz na dwa miesiące. Podobna liczba ankietowanych odwiedza ją zaledwie raz na pół roku. Stan ten można by tłumaczyć sytuacją materialną wielu polskich rodzin oraz stosunkowo wysoką ceną książek. Jednakże okazuje się, że również niewiele osób korzysta z tej formy rozpowszechniania książki, która nie wymaga nakładów finansowych, czyli z biblioteki. Książki wypożycza około 1/3 rodziców i te osoby są aktywnymi czytelnikami, gdyż odwiedzają bibliotekę kilka razy w miesiącu.

W celu dokonania oceny aktywności czytelniczej rodziców, wyżej omówionym problemom, stanowiącym jej wyznaczniki, przyporządkowano punkty, których skalę zróżnicowano w zależności od charakteru problemu. Dla kolejnych wyznaczników aktywności czytelniczej rodziców ustalono następujące wartości punktowe:

– czytanie w czasie wolnym – maksymalnie 4 punkty (deklaracje dotyczące sięgania po książki i prasę w czasie wolnym przez matkę i ojca);

– czytelnictwo książek – maksymalnie 8 punktów (deklaracje rodziców dotyczące czytania książek i jego częstotliwości);

– czytelnictwo prasy – maksymalnie 8 punktów (deklaracje rodziców dotyczące czytania prasy i jego częstotliwości);

– gromadzenie księgozbioru – maksymalnie 10 punktów (deklaracje dotyczące posiadania książek, liczebności i zróżnicowania księgozbioru);

– odwiedzanie księgarni – maksymalnie 4 punkty (deklaracje dotyczące odwiedzania księgarni i częstotliwość korzystania z niej);

– korzystanie z biblioteki – maksymalnie 4 punkty (deklaracje korzystania z biblioteki i częstotliwości wypożyczania książek).

Uzyskane wyniki dotyczące aktywności czytelniczej badanych zamieszczono w tabeli 1.

Wyniki powyżej 50% z maksymalnej (możliwej do uzyskania przez badanych) liczby punktów, uzyskali ankietowani rodzice odnośnie następujących przejawów aktywności czytelniczej: czytelnictwa prasy (to jest deklaracji czytania czasopism i gazet oraz częstotliwości tych czynności), odwiedzania księgarni i gromadzenia księgozbioru (liczby i różnorodności). Wyniki poniżej 50% z liczby maksymalnej dotyczyły czytelnictwa książek (to jest deklaracji częstotliwości czytania literatury) oraz korzystania z biblioteki.

Można sformułować spostrzeżenie, że badaną grupę cechuje dość niezadowalająca aktywność czytelnicza. Jak widać, dzieci w wieku przedszkolnym ze środowiska miejskiego mają niewiele okazji, by obserwować rodziców w sytuacjach gromadzenia księgozbioru, czynienia zabiegów w celu dotarcia do książki, a co najważniejsze czytania lektury w czasie wolnym. Nie sprzyja to modelowaniu przyszłej postawy czytelniczej dzieci, rozumianej jako względnie stały,

Tabela 1. Ocena aktywności czytelniczej rodziców dzieci w wieku przedszkolnym

Kryteria oceny	Maksymalna liczba punktów*	Liczba punktów uzyskana przez badane rodziny	Procent maksymalnej liczby punktów
Czytanie w czasie wolnym	560	211	38
Czytelnictwo książek	1120	539	48
Czytelnictwo prasy	1120	874	78
Gromadzenie księgozbioru	1400	802	57
Odwiedzanie księgarni	560	371	66
Korzystanie z biblioteki	560	154	28
Razem	5320	2951	55

* Dane zamieszczone w kolumnie informują o maksymalnej liczbie punktów, jaką mogła osiągnąć badana grupa 140 rodziców odnośnie poszczególnych wyznaczników aktywności czytelniczej.

pozytywny stosunek emocjonalny do książki, przejawiający się tendencją do systematycznych zachowań czytelniczych.

Działania rodziców przybliżające dzieciom książki w świetle badań własnych

Rola rodziny w inicjowaniu kontaktów dziecka z książką nabiera szczególnego znaczenia we współczesnej rzeczywistości, którą w głównej mierze tworzy kultura wizualna. Małe dzieci radzą sobie szybciej i lepiej z obsługą telewizora i komputera, aniżeli ze słowem drukowanym, zarówno w sensie opanowywania umiejętności czytania, jak i jego rozumienia.[24] Tymczasem telewizyjny przekaz bajki nie zastąpi żywego słowa rodziców. Komunikaty werbalne osób bliskich stanowią bowiem podstawową formę porozumiewania się z dzieckiem w okresie tak zwanej alfabetyzacji kulturalnej. Szczególna wartość wspólnego bajania oraz towarzyszących mu rozmów tkwi w specyfice takich sytuacji. Jak bowiem podkreśla J. Papuzińska, wczesne kontakty z książką, z aktywnym udziałem rodziców (szczególnie matki), są pewną formą nawiązywania i podtrzymywania więzi między dzieckiem a rodzicami, a więź ta jest w znacznym stopniu oderwana od treści książki (fatyczna funkcja książki).[25]

Na negatywne dla rozwoju dziecka skutki coraz rzadszych, intymnych „spotkań" z rodzicami zwraca uwagę G. Leszczyński.

> „Proces rozwoju cywilizacji technicznej prowadzi do osłabienia kontaktów dziecka z rodzicami, w szczególności z pracującą matką, a to z kolei owocuje rozluźnieniem więzi emocjonalnych i osłabieniem interakcji językowych. Dziecko zbyt mało rozmawia z matką, niewiele ma okazji, by werbalizować własne stany emocjonalne, kreować rzeczywistość poprzez język, oddziaływać na otoczenie własnymi słowami. Z drugiej strony samo pozbawione jest takiego oddziaływania [...]. Mamy do czynienia z rozszerzającą się kulturą milczenia, w której słowo po prostu zamiera."[26]

Niewątpliwie czas spędzony z dzieckiem przy książce może być skutecznym sposobem przeciwdziałania dość zatrważającej sytuacji nakreślonej przez autora powyższych słów.

W podjętych badaniach za wskaźniki działań przybliżających dziecku książki przyjęto wypowiedzi rodziców dotyczące: sposobów spędzania czasu wolnego z dzieckiem, inicjowania i przebiegu kontaktów z dzieckiem i książką, udziału rodziców w gromadzeniu książek i czasopism, wiedzy na temat znaczenia książki w rozwoju dziecka.

---

[24] D. Świerczyńska-Jelonek, *Współczesne polskie dziecko i książka*, [w:] *Pedagogika społeczna, kręgi poszukiwań*, red. A. Przecławska, Warszawa 1996.

[25] J. Papuzińska, *Inicjacje literackie...*, s. 64.

[26] G. Leszczyński, *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obiegi – konteksty*, Warszawa 2003, s. 14.

Badania pozwoliły stwierdzić, że znaczna większość rodziców (80%) deklaruje zajmowanie się dzieckiem i książką w czasie wolnym (jednocześnie prawie wszyscy rodzice na pierwszym miejscu sytuują oglądanie telewizji jako formę spędzania czasu z dzieckiem). Interesującym wydaje się fakt, że jedynie połowa ankietowanych inicjuje działania dziecka z książką. Bardzo często inicjatywę sięgania po książkę w towarzystwie rodzica podejmuje samo dziecko. Można przypuszczać więc, że dzieci preferują tę formę spędzania czasu z rodzicami, że lubią książki, jak również należy dopuścić wyjaśnienie, że traktują książkę jako pretekst „przyciągnięcia" do siebie rodzica.

Osobą towarzyszącą dziecku podczas kontaktu z książką jest najczęściej matka. Jak stwierdza M. Węglińska, znacząca pozycja matki w sprawach czytelnictwa dziecka utrzymuje się aż do okresu wczesnoszkolnego.[27] Przebieg zajęć dorosłego z dzieckiem i książką w domu polega najczęściej na nauce czytania oraz na głośnym czytaniu dorosłego. Świadczy to o dużym zaangażowaniu rodziców w przygotowaniu dziecka do dobrego startu szkolnego, kojarzonego przez nich głównie z technicznym aspektem umiejętności czytania. Rzadziej natomiast wspólnemu czytaniu i oglądaniu książek towarzyszy rozmowa na temat jej treści, umożliwiająca pomoc w zrozumieniu tekstu, ilustracji, w ocenie wysłuchanych opowieści, wierszy. Rodzice nie deklarują także inicjowania zabaw związanych z tekstem literackim, jak również nie wspominają o sytuacjach poszukiwania w książce odpowiedzi na rozmaite pytania faktograficzne czy problemowe. Traktowanie książek w sposób przede wszystkim instrumentalny (nauka czytania) i zaniedbywanie budzenia motywacji do czytania być może wynika z braku świadomości potrzeby rozwijania tego aspektu czytelnictwa i/lub braku umiejętności w tym zakresie.

Odnośnie dbania o księgozbiór dzieci, prawie wszyscy rodzice deklarują kupowanie literatury dziecięcej. Ponad 40% ankietowanych podkreśla, że tego rodzaju zakupy czyni średnio raz na miesiąc i tyle samo rodziców raz na trzy miesiące (rodzice ci kupowali jednorazowo więcej niż jedną książkę). Książki najczęściej kupowane to bajki, kolorowanki i baśnie. Mniejszą popularnością u nabywających książki dla dzieci cieszą się wiersze, wydawnictwa popularnonaukowe i legendy.

Jako motywy zakupu określonych książek, rodzice wskazują przede wszystkim życzenie dziecka, ale także cenę wydawnictw i opinie innych osób. Rzadko natomiast w wyborze książek dla dzieci kierują się rekomendacją fachowych źródeł (czasopism, programów edukacyjnych) oraz własnym doświadczeniem i zainteresowaniami.

Rodzice udostępniają dzieciom czasopisma rzadziej niż książki. Te bowiem kupuje (według deklaracji) około 60% rodziców. Sporo, bo aż 40% dzieci nie

[27] M. Węglińska, *Postawy czytelnicze dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Szczecin 1991, s. 220.

ma więc systematycznego, bądź żadnego kontaktu z prasą dziecięcą. Najczęściej dzieci proszą o czasopisma z komiksami oraz te, które stanowią kontynuację znanych bajek telewizyjnych i takie też są im kupowane.

Sprawa, w której decydować mogą głównie rodzice, to zabieranie dzieci do księgarni i biblioteki. Pozytywnych zachowań związanych z gromadzeniem księgozbioru poprzez kupowanie książek, jak również wiedzy o tym, jak korzystać z księgarni dostarcza dzieciom prawie 80% ankietowanych rodziców. Natomiast wspólne wyjścia do biblioteki deklaruje już tylko 20% spośród nich.

Wszelkie działania wychowawcze rodziców ukierunkowane na określony cel, wynikają z przeświadczenia o jego wartości. Tak więc, zabiegi rodziców związane z udostępnianiem (gromadzeniem, kupowaniem) i uprzystępnianiem (czytaniem, prowadzeniem rozmów na temat książki) dziecku książki, powinny mieć związek z opinią dorosłych na temat roli książki dla rozwoju dziecka. W świetle badań rodzice przypisują książce przede wszystkim znaczenie w rozwoju sfery umysłowej dziecka. Najwięcej rodziców zwraca uwagę, że literatura rozwija wyobraźnię dziecka (82%), a następnie język (bogacenie słownictwa, umiejętność wypowiadania się, ortografia) (76%). Znaczna część ankietowanych rodziców (64%) jest zdania, że książka bogaci wiedzę dzieci. Niewielki odsetek badanych (około 10%), dostrzega znaczenie książki w rozwoju emocjonalno-społecznym dziecka i rozwijaniu zainteresowań dziecięcych. Potwierdza się więc głównie instrumentalne traktowanie książki przez rodziców jako narzędzia służącego rozwijaniu intelektualnych dyspozycji.

Omówione działania rodziców punktowano w celu uzyskania ogólnego obrazu starań rodziców o przybliżanie dzieciom książek. Wyróżnione działania oceniano w następujący sposób:

– spędzanie z dzieckiem czasu wolnego przy książce – 1 punkt (deklaracje dotyczące wspólnego czytania i oglądania książek przez jednego z rodziców);

– przebieg wspólnego zajmowania się książką – maksymalnie 7 punktów (deklaracje dotyczące inicjowania kontaktów z książką, towarzyszenia dziecku przy książce, formy przebiegu wspólnego zajmowania się książką);

– gromadzenie księgozbioru dziecka – maksymalnie 7 punktów (deklaracje dotyczące kupowania dziecku książek, częstotliwości tego rodzaju zakupów, różnorodności kupowanych pozycji);

– udostępnianie czasopism – maksymalnie 4 punkty (deklaracje dotyczące kupowania czasopism, liczby dostarczanych dziecku pism);

– zabieranie do księgarni i biblioteki – maksymalnie 2 punkty (deklaracje dotyczące wspólnego z dzieckiem odwiedzania biblioteki i księgarni);

– wiedza rodziców na temat znaczenia książki w rozwoju dziecka – maksymalnie 3 punkty (wypowiedzi kategoryzowane w zależności od stopnia ogólności i liczby wskazanych funkcji książek).

Wyniki dotyczące oceny działań badanych rodziców, związanych z przybliżaniem dzieciom książek zawarto w tabeli 2.

Tabela 2. Ocena działań rodziców przybliżających dzieciom książki

Kryteria oceny	Maksymalna liczba punktów*	Liczba punktów uzyskana przez badane rodziny	Procent maksymalnej liczby punktów
Spędzanie czasu wolnego z dzieckiem przy książce	140	116	83
Przebieg wspólnych kontaktów z książką	980	583	59
Gromadzenie księgozbioru dziecka	980	671	68
Udostępnianie czasopism	560	217	39
Zabieranie do księgarni i biblioteki	240	135	56
Wiedza o znaczeniu książki dla rozwoju dziecka	420	355	85
Razem	3320	2077	63

* Dane zamieszczone w kolumnie informują o maksymalnej liczbie punktów, jaką mogła osiągnąć badana grupa 140 rodziców odnośnie poszczególnych działań przybliżających dziecku książki.

Najwyższe oceny uzyskali ankietowani rodzice za wiedzę o znaczeniu książki dla rozwoju dziecka. Jednak świadomość znaczenia kontaktów dziecka z książką odzwierciedla się tylko w niektórych działaniach związanych z przybliżaniem jej dziecku. Większość rodziców stara się znaleźć czas, by wspólnie z dzieckiem zajmować się książką. Jednocześnie też wielu z nich dba o księgozbiór dziecka, kupując dość systematycznie literaturę dziecięcą. Zdecydowanie rzadko natomiast rodzice umożliwiają dziecku dostęp do czasopism. Zauważono również, iż wspólne zajmowanie się książką sprowadza się do czytania dziecku bądź bliżej nieokreślonych przez rodziców „lekcji czytania". Taka forma uprzystępniania książki wydaje się mało atrakcyjna dla samego dziecka, jak również mało wartościowa z perspektywy rezultatów, jakie przynosi (pomijając samą sprawność czytania). Ponadto wielu rodziców nie dostrzega potrzeby zabierania dzieci do księgarni i biblioteki, gdyż czyni to sporadycznie bądź wcale. Tym samym ich dzieci nie mają możliwości poznawania miejsc związanych z rozpowszechnianiem książki oraz nabywania nawyku korzystania z nich.

Znaczenie rodziny w kształtowaniu zainteresowania dzieci książką i w przygotowaniu do korzystania z niej

Równolegle z przedstawionymi wyżej badaniami, prowadzono badania dzieci sześcioletnich (140 dzieci rodziców stanowiących grupę badawczą niniejszego opracowania). Dotyczyły one zainteresowania dzieci książką (miejsca książki

w codziennych zajęciach dzieci, znajomości kanonu utworów literackich dla dzieci i upodobań literackich dzieci) oraz umiejętności i wiedzy związanych z korzystaniem z książki (rozumienia utworów literackich i popularnonaukowych, znajomości budowy książki i związanych z nią pojęć, miejsc i sposobów jej rozpowszechniania, znajomości nazw, treści i funkcji rozmaitych wydawnictw, znajomości i respektowania zasad poszanowania książki).

Analiza materiału empirycznego uzyskanego w badaniach ankietowych rodziców oraz podczas obserwacji dzieci i przeprowadzonych z nimi rozmów, a następnie opracowanie statystyczne wyników (przeliczenie surowych wyników punktowych na wyniki standaryzowanej skali stenowej, ustalenie związku między przyjętymi zmiennymi testem niezależności Chi-kwadrat oraz oszacowanie jego ścisłości z wykorzystaniem współczynnika V Cramera) umożliwiły sformułowanie ważnych spostrzeżeń.

W kształtowaniu zainteresowania dzieci sześcioletnich książką istotne znaczenie ma świadome oddziaływanie wychowawcze rodziców, a więc wszystkie czynności i działania związane z przybliżaniem dziecku książki. Dzieci rodziców, którzy w ogólnej ocenie tychże działań osiągnęli najwyższe wyniki, przejawiały wysoki poziom zainteresowania książką. Dzieci te częściej niż ich rówieśnicy sięgały po książki w czasie zabaw i zajęć dowolnych (co ustalono na podstawie serii obserwacji dzieci w przedszkolu), a ich kontakt z książką trwał dłużej i miał bardziej systematyczny charakter niż w przypadku dzieci, których rodzice uzyskali poziom średni i niski w ocenie działań związanych z dzieckiem i książką. Wykazywały one także bardzo dobrą znajomość kanonu literatury dziecięcej, znały wiele postaci literackich i potrafiły przedstawić treści utworów baśniowych i legend, jak również deklarowały, że zajmują się książką w domu. Pozostałe czynniki, takie jak wykształcenie rodziców, warunki materialne rodziny, aktywność czytelnicza rodziców, w świetle badań nie różnicowały dzieci pod względem przejawianego zainteresowania książką.

Jeśli chodzi o przygotowanie sześciolatków do korzystania z książki, analiza statystyczna pozwoliła określić, że aktywność czytelnicza rodziców oraz określone działania przybliżające dziecku książkę różnicują osiągnięcia dzieci w tym zakresie. Dzieci rodziców, którzy charakteryzowali się większą aktywnością czytelniczą oraz podejmowali rozmaite działania przybliżające dziecku książkę, wykazywały się większą – aniżeli pozostałe badane sześciolatki – wiedzą na temat książek (znały wiele nazw wydawnictw, określały ich funkcje i użytkowników, potrafiły odtworzyć budowę książki i określić jej części składowe, znały wiele pojęć związanych z jej powstawaniem i rozpowszechnianiem oraz zasad korzystania z niej). Dzieci te również uzyskiwały wyższy poziom rozumienia tekstu literackiego i popularnonaukowego. Czynnikami różnicującymi na poziomie

istotnym statystycznie wiedzę i umiejętności dzieci w tym zakresie były także wykształcenie i warunki materialne rodziców.

Podsumowanie

Rodzina jest środowiskiem życia i wychowania dziecka. Środowisko to należy traktować jako zespół czynników o różnym charakterze (materialnym, osobowym, psychicznym), które tworząc wzajemne związki i zależności warunkują rozwój i osiągnięcia dziecka. Również przygotowanie dziecka do uczestnictwa w kulturze literackiej uwarunkowane jest rozmaitymi czynnikami tkwiącymi w rodzinie. Wiele doniesień z badań charakteryzuje rodzinę jako środowisko sprzyjające bądź osłabiające kształtowanie pozytywnych postaw dzieci wobec czytelnictwa. W opracowaniu starano się ukazać aktualny stan rzeczy dotyczący tych zjawisk funkcjonowania rodziny, którym w świetle dotychczasowych poszukiwań badawczych przypisuje się znaczenie w kształtowaniu zainteresowania dzieci książką oraz nawyków czytelniczych. Przedstawiona analiza wyników badań własnych, związanych z aktywnością czytelniczą rodziców oraz z działaniami przybliżającymi dzieciom książki, pozwoliła sformułować następujące spostrzeżenia.

1. Aktywność czytelnicza badanych rodziców przejawia się przede wszystkim w czytaniu prasy, zaś korzystanie z książek jest czynnością, którą podejmuje znacznie mniej osób (więcej matek można określić jako czytelniczki aniżeli ojców). Ponadto nieznaczna liczba rodziców sięga po książkę każdego dnia, a większość z nich czyni to rzadziej niż raz na tydzień. Sytuacja ta wydaje się mało sprzyjającą w kształtowaniu nawyków sięgania po książkę przez dzieci, które nie mają wiele okazji do obserwowania czytających rodziców.

2. Zdecydowana większość rodzin posiada domowy księgozbiór, który często jest bardzo liczny (ponad 100 woluminów). Jednak, jak informują badani rodzice, jest on przekazywany w rodzinie kolejnym pokoleniom, a kupowanie książek dla siebie jest czynnością sporadyczną. Znaczna liczba rodziców odwiedza księgarnię, ale w celu zakupu książek dla dzieci. Dlatego też księgozbiór domowy w głównej mierze stanowią dzieła klasyczne, encyklopedie i książki poradnikowe, zaś niewiele w nim pozycji z literatury współczesnej. Książki stanowiące księgozbiór domowy są więc stałym elementem wyposażenia mieszkania i z pewnością łatwo dostrzegalnym ze względu na ich liczbę. Jednakże z uwagi na rodzaj gromadzonych wydawnictw i fakt, że są „w rodzinie” od dłuższego czasu, można przypuszczać, że nie sięga się po nie zbyt często (co potwierdzają także deklaracje rodziców dotyczące czytania książek).

3. Odwiedzanie księgarni deklaruje zdecydowana większość rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Jednakże nie wynika to z potrzeb czy zainteresowań

czytelniczych samych rodziców, ale z zamiaru zakupu książek dla dzieci. Rodzice bardziej troszczą się o udostępnianie literatury dziecku aniżeli o własne potrzeby w tym zakresie.

4. Wspólne spędzanie czasu wolnego z dzieckiem przy książce jest zajęciem, które podejmuje znaczna liczba badanych rodziców. Jednakże tylko połowa tych osób inicjuje wspólne z dzieckiem zajmowanie się lekturą, a często czyni to samo dziecko. Może to oznaczać, że książki budzą ciekawość dzieci, które w poznawaniu ich treści wymagają dorosłego pośrednika. Ponadto zachęcanie rodziców przez dzieci do wspólnego „poczytania" może wynikać z pragnienia przebywania z nimi w szczególnej, dość intymnej sytuacji i potrzeby zaangażowania bliskiej osoby we wspólne sprawy. Tym bardziej, że jak wynika z relacji osób badanych, najbardziej aktywni podczas kontaktów z książką są właśnie rodzice, którzy przede wszystkim czytają dziecku, bądź uczą je czytać. Sporadycznie prowadzą rozmowy na temat treści tekstu i ilustracji, jak również nie podejmują z dzieckiem zabaw inicjowanych książką.

5. Rodzice dzieci w wieku przedszkolnym dbają o to, by posiadały one własne książki i deklarują wspólne wyjścia do księgarni. Większość z nich dokonuje zakupu książek dla dzieci raz na miesiąc, bądź raz na trzy miesiące. Wybierając określone wydawnictwa rodzice kierują się przede wszystkim życzeniami dzieci oraz opinią innych osób o książce. Rzadko natomiast korzystają z fachowych porad w tej sprawie (czasopism pedagogicznych, programów edukacyjnych dla rodziców, nauczycieli).

6. Nieliczni rodzice dbają o to, by dzieci poznały miejsce rozpowszechniania książki, jakim jest biblioteka. Także niewiele z nich kupuje czasopisma dla najmłodszych. Tymczasem korzystanie z biblioteki oraz czytanie wydawnictw ciągłych kształtuje wartościowe nawyki czytelnicze.

7. Rodzice dostrzegają w korzystaniu przez dziecko z książki przede wszystkim wartości związane z rozwijaniem dyspozycji umysłowych i z bogaceniem wiedzy dzieci. W myśleniu o roli książki w życiu dziecka pomijają jej walory estetyczne, zabawowe i emocjonalne.

8. Zamierzone działania rodziców związane z przybliżaniem dzieciom książek, a więc wspólne spędzanie czasu przy lekturze, rozmawianie o jej treści, dbałość o księgozbiór dziecięcy, odwiedzanie księgarni i biblioteki, mają znaczenie w rozwijaniu zainteresowania książką dzieci w wieku przedszkolnym oraz bogaceniu i systematyzowaniu wiedzy o niej. W świetle badań przygotowanie dzieci do korzystania z książki, a więc znajomość różnych wydawnictw i budowy książki, słownictwa związanego z jej rozpowszechnianiem oraz rozumienie tekstów literackich i popularnonaukowych różnicuje aktywność czytelnicza rodziców.

Bibliografia

Andrzejewska J., *Kultura czytelnicza jednostki jako program edukacji czytelniczej i przedmiot badań*, Studia o Książce, t. 18, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.

Brągiel J., *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowanie sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994.

Czerwiński M., *System książki*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1976.

Goriszowski W., *Rodzina wobec edukacji multimedialnej*, „Problemy Rodziny" 2000, nr 1.

Harwas-Napierała B., *Rodzina jako kontekst rozwojowy jednostki*, [w:] *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, red. J. Trempała, WSP, Bydgoszcz 1995.

Heidtmann H., *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Veränderungen von Lesekultur, Lesesozialisation und Leseverhalten in der Mediengesellschaft*, www.itakkinder-medien.de, 2003.

Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.

Jundziłł I., *Opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania*, IW CRZZ, Warszawa 1984.

Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.

Kłosowska A., *Rodzina jako czynnik transmisji i twórczości kulturalnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1971, nr 4.

Leszczyński G., *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obiegi – konteksty*, CEBIiD, Warszawa 2003.

Nicz L., *Inicjacja literacka dziecka młodszego w warunkach domu rodzinnego*, [w:] *Różne drogi poznawania kultury przez dziecko*, red. K. Ferenz, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.

Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

Papuzińska J., *Inicjacje czytelnicze – problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych*, red. M. Tyszkowa, PWN, Warszawa–Poznań 1977.

Papuzińska J., *Inicjacje literackie. Problem pierwszych kontaktów dziecka z książką*, WSiP, Warszawa 1981.

Pełnomocnik Rządu do Spraw Rodziny, *Raport o sytuacji polskich rodzin*, Biuro PRdSR, Warszawa 1998.

Radlińska H., *Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa*, Ossolineum, Wrocław 1963.

Ratka J., *Czytelnictwo dwunastolatków w świetle badań*, „Nauczyciel i Szkoła" 2004, nr 3/4.

Smykowski B., *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, [w:] A. I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005.

Straus G.,Wolff K., *Czytać, nie czytać, ... kupować, nie kupować: sytuacja książki w społeczeństwie polskim w 1998 roku*, BN, Warszawa 2000.

Świerczyńska-Jelonek D., *Współczesne polskie dziecko i książka*, [w:] *Pedagogika społeczna, kręgi poszukiwań*, red. A. Przecławska, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1996.

Świerczyńska-Jelonek D., *Wybory czytelnicze dzieci i młodzieży*, „Poradnik Bibliotekarza" 2002, nr 4.

Wolff K., *Wyniki badań Biblioteki Narodowej nad stanem czytelnictwa Polaków w roku 2008*, www.instytutksiazki.pl

Część III

Diagnoza psychopedagogiczna małego dziecka – problemy i rozwiązania praktyczne

Elżbieta Marek

Diagnozowanie gotowości dzieci do podjęcia nauki w programach edukacji przedszkolnej

Przyjęta w 2009 roku Ustawa o Systemie Oświaty[1] wyznacza nowe zadania nauczyciela dotyczące diagnozy przedszkolnej, który powinien:

– wybrać program wychowania przedszkolnego, opracować własny lub zmodyfikować program innych autorów; program powinien zawierać propozycję metody diagnozy i sposobu osiągania celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości dzieci;

– prowadzić i dokumentować obserwację pedagogiczną pięciolatków i sześciolatków oraz podsumować ją w październiku lub listopadzie, a po raz drugi w kwietniu;

– dokonywać analizy zebranych danych pod kątem przygotowania dziecka do nauki w I klasie szkoły podstawowej;

– przekazać informacje rodzicom, aby mogli dziecko wspierać;

– opracować program wspomagania i korygowania rozwoju dziecka;

– przekazać wyniki diagnozy specjalistom w razie potrzeby pogłębionej diagnozy związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dziecka.

Aby te zadania zrealizować, nauczyciel powinien posiadać podstawową wiedzę na temat rozwoju dziecka i wiedzieć, jak funkcjonuje dziecko gotowe do podjęcia nauki w warunkach szkolnych. Gotowość szkolna, dojrzałość szkolna, przygotowanie do szkoły – jak pisze B. Wilgocka-Okoń – to terminy używane raczej zamiennie i to zarówno w Polsce, jak i w innych kra-

[1] *Ustawa o Systemie Oświaty* ze zmianami wynikającymi z Ustawy z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie Ustawy o Systemie Oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 56, poz. 458).

jach. Podstawę zróżnicowania pojęć może stanowić zarówno rozumienie samego procesu dojrzewania, jak też roli ucznia w procesie rozwojowym. W pierwszym przypadku wychodzi się z założenia, że ćwiczenia, kształtowanie pewnych właściwości dziecka stwarzają szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Tu więc zwraca się uwagę na moment „przygotowania" czy „gotowości" dziecka do podjęcia zadań szkolnych.[2] W drugim przypadku zakłada się, że dokonujące się w dziecku zmiany rozwojowe mają charakter spontaniczny i wiążą się z dojrzewaniem. Kierowanie rozwojem przypisuje się tu złożonemu mechanizmowi biologicznemu, jakim jest dojrzewanie, dojrzałość zaś traktuje się jako moment charakteryzujący się wrażliwością na oddziaływania zewnętrzne, które mogą modyfikować kierunek i dynamikę zmian, jakie zachodzą w rozwoju.[3]

Gotowość szkolną w kategoriach interakcyjnych rozpatruje także Anna Brzezińska, która uważa, że jest to efekt „współgry" właściwości dziecka i właściwości szkoły (ściślej: jej oferty edukacyjnej).[4] Musimy jednak pamiętać, że wraz z wejściem nowej podstawy programowej[5] zmieniła się oferta edukacyjna i wymagania, jakie szkoła stawia dziecku. O rok został bowiem obniżony wiek rozpoczęcia przez dzieci systematycznej nauki szkolnej, więc do szkoły zamiast dziecka 7-letniego idzie 6-latek. Zmieniła się podstawa programowa oraz programy wychowania przedszkolnego i klas I–III.

Dziecko na starcie szkolnym jest jeszcze przedszkolakiem, jest w „wieku przedszkolnym". Określenie wiek przedszkolny wskazuje na główne zadanie, które stoi przed dzieckiem w tym okresie. Musi ono przygotować się do pójścia do szkoły. Warunkiem tego jest pewna gotowość do opuszczania domu rodzinnego oraz do radzenia sobie z typowymi sytuacjami szkolnymi. Jeżeli dziecko ma się bez większych trudności uczyć w szkole, musi być fizycznie, społecznie i emocjonalnie gotowe do spędzania kilku godzin poza domem, w otoczeniu obcych, przynajmniej na początku, ludzi, nieznanych przestrzeni i przedmiotów. Wymaga to od niego niemałej samodzielności. Uzyskanie jej jest możliwe, je-

[2] Charakterystyczna dla tego nurtu myślenia definicja podana jest m.in. w *Leksykonie pedagogiki*, PWN, pod. red. B. Milerskiego i B. Śliwerskiego i brzmi: „Dojrzałość szkolna (gotowość szkolna) to stopień rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego dziecka umożliwiający mu opanowanie treści przewidzianych programem nauczania początkowego oraz przystosowanie się do środowiska szkolnego". Tego typu definicje często występują w encyklopediach i słownikach pedagogicznych.

[3] B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna w perspektywie historycznej*, [w:] *O pomyślny start ucznia w szkole*, red. W. Brejnak, Biuletyn PTD nr 23, wydanie specjalne, Warszawa 2002, s. 28.

[4] A. Brzezińska, *Współczesne ujecie gotowości szkolnej*, [w:] *O pomyślny start ucznia…*, s. 38.

[5] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4. poz. 17).

żeli w okresie przedszkolnym dziecko ma szansę sprawdzenia się w niej i jej doskonalenia.[6]

Dokonując analizy gotowości dziecka do podjęcia nauki w warunkach szkolnych należy uwzględnić dojrzałość fizyczną i motoryczną, umysłową (intelektualną), emocjonalną i społeczną.

Charakterystyka rozwoju psychofizycznego dzieci

Dojrzałość fizyczna i motoryczna

Każde dziecko rozwija się w innym tempie, w odmiennych warunkach środowiskowych, każde jest odrębną indywidualnością. Różni się od swoich rówieśników rozmaitymi cechami fizycznymi i psychicznymi.[7] Zbigniew Bartkowiak rozwój fizyczny określa jako „ciągły i długotrwały proces przebiegający nierównomiernie i skokowo", jako „skomplikowany łańcuch przemian prowadzący do ukształtowania złożonego i precyzyjnego tworu, jakim jest dojrzały i doskonały ustrój ludzki".[8]

Dziecko w tym wieku ma niezbyt twardy kościec i stosunkowo słabe mięśnie, stąd też może mieć problemy z długotrwałym siedzeniem w jednym miejscu. Jest aktywne, lubi ruch. Podczas pracy chętnie zmienia pozycje, dlatego siedzenie przy stoliku może sprawiać mu problemy. Często nie potrafi odraczać zaspokojenia potrzeb biologicznych. W sytuacji zmęczenia lub głodu może zmieniać się jego nastrój, jednakże nie potrafi sobie tego uświadomić. Dziecko nie jest wytrzymałe na fizyczne wysiłki, męczy je jednostajny, długotrwały ruch i pozostawanie przez dłuższy czas w tej samej pozycji. Z tego względu należy uważnie dzieciom dawkować wysiłek fizyczny, przestrzegać zmienności pozycji ciała oraz stwarzać warunki do swobodnego, zmiennego rytmu i tempa ruchów.[9]

Wraz z wiekiem, przyrostem wysokości i ciężaru, wzmacnianiem się i dojrzewaniem organizmu oraz dzięki usprawnianiu się czynności układu nerwowego powstaje możliwość wykonywania coraz to nowych, trudniejszych i bardziej skomplikowanych czynności. Wskutek dynamicznego rozwoju zdolności koordynacyjnych u dzieci 5–6-letnich ruchy stają się bardziej celowe, dokładne, oszczędne, płynne, rytmiczne, harmonijne, w efekcie lepiej dostosowane do

[6] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. J. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 165.

[7] M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980, s. 416.

[8] Z. Bartkowiak, *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 1986, s. 20.

[9] M. Żebrowska, dz. cyt., s. 420.

osiągnięcia zamierzonego celu. Okres ten nazywany jest w literaturze „złotym wiekiem motoryczności".[10]

Dzieci pięcioletnie mają wyraźnie zwiększoną potrzebę ruchu. Bardzo chętnie biegają. Spostrzega się celowość ruchów i odpowiednie przystosowanie do rodzaju wykonywanego ruchu, np. przechylanie w biegu po wirażu, skracanie kroku przy wbieganiu, zbieganie po płaszczyźnie pochyłej, uchylanie się, doganianie, przyspieszanie. Dzieciom 5-letnim możemy stawiać dość duże wymagania. Obserwuje się bowiem znaczny przyrost siły mięśniowej, sprawności koordynacyjnej, pamięci ruchowej i zdolności koncentracji uwagi. Możemy więc wprowadzać coraz bardziej złożone zadania, dokonując kombinacji ruchowych w postaci łączenia rozbiegu ze skokiem z odbicia jednonóż i obunóż wraz z elastycznym lądowaniem, chodu z rzutem, rzutu z chwytem, chodu równoważnego po ławeczce z przekraczaniem przeszkód, pochylaniem się po przybór lub przejściem pod przeszkodą.[11]

W okresie przedszkolnym następuje dalszy rozwój i doskonalenie się ruchów narzędziowych, czyli praksji, co wydatnie wpływa na samodzielność i zaradność dziecka. Należy wspomnieć, że w trakcie rozwoju dziecko wykonuje najpierw ruchy duże, związane z czynnościami samoobsługowymi (jedzenie, rozbieranie się, ubieranie, czynności higieniczne: czesanie, mycie rąk i ciała, mycie zębów, korzystanie z toalety), a dopiero potem nabiera umiejętności wykonywania drobnych ruchów manipulacyjnych (lepienie, pisanie, rysowanie, majsterkowanie).

Dojrzałość umysłowa (poznawcza)

Pracując z dziećmi, możemy zauważyć, jak duże różnice zarysowują się między nimi. Na rozwój tych dzieci działają rozmaite czynniki, nie zawsze korzystne. Jedne wykazują duży zasób wiadomości zdobytych z książek, przedszkola, domu rodzinnego, środków masowego przekazu. Różny jest zasób wiedzy dzieci kończących naukę przedszkolną. Wszystkie posiadają pewną znajomość rzeczy i zjawisk, ale stopień ich rozwoju umysłowego jest różny, nie wszystkie więc osiągają w tym samym czasie gotowość do podjęcia nauki.

O umysłowej gotowości do nauki świadczy poziom aktywności poznawczej dziecka oraz jego zainteresowanie wiedzą. Dziecko umysłowo dojrzałe do szkoły jest zainteresowane pisaniem, czytaniem i liczeniem oraz dobrze się orientuje w najbliższym otoczeniu i środowisku. W związku z tym rozporządza zasobem doświadczeń i wyobrażeń, będących podstawą do rozwoju pojęć. Potrafi uważnie i ze zrozumieniem słuchać tego, co mówi nauczyciel, rozumie i spełnia jego

[10] E. Chobecka, *Rozwój sprawności ruchowej*, [w:] *Obserwacja dziecka w przedszkolu*, red. D. Al-Khamisy, Warszawa 2005, s. 103.

[11] Tamże, s. 105.

polecenia. Podstawą rozszerzenia orientacji dziecka w świecie jest rozwój jego procesów poznawczych, czyli rozwój spostrzeżeń, myślenia, mowy, pamięci i uwagi.

Pod koniec wieku przedszkolnego wzrasta wrażliwość poszczególnych analizatorów[12] na rozmaite podniety zewnętrzne oraz na bodźce wewnętrznego środowiska organizmu. Szczególnie ważną rolę w nabywaniu przez dziecko doświadczenia spełnia zmysł wzroku i słuchu.

Percepcja wzrokowa to zdolność do rozpoznawania i różnicowania bodźców wzrokowych, a także ich interpretowania przez odniesienie do poprzednich doświadczeń. Percepcja wzrokowa nie jest wyłącznie zdolnością do dokładnego spostrzegania, ale jest interpretacją bodźców wzrokowych, która dokonuje się nie na siatkówce oka, a w mózgu. Największy rozwój tej zdolności zachodzi w wieku przedszkolnym, dzieje się to pod wpływem uczenia się i doświadczeń zdobytych w środowisku.

Pięciolatek spostrzega jeszcze dość chaotycznie, w sposób nieuporządkowany, przypadkowy. Na obrazkach dostrzega do kilkunastu elementów oraz niektóre czynności. Nie zauważa jeszcze zależności między elementami obrazka. Mówi np. ptaszek lata, samochód jedzie, a nie: ptaszek lata nad drzewem, samochód jedzie po ulicy. Spostrzega w sposób na tyle analityczno-syntetyczny, że potrafi różnicować kształty liter drukowanych, cyfr (niekiedy myli ukierunkowanie), oraz podstawowych figur geometrycznych. Potrafi budować proste budowle według wzoru, odwzorować kwadrat z narysowanymi przekątnymi. Widzi od 5 do około 8 różnic między podobnymi obrazkami. Rozróżnia podstawowe części ciała człowieka (zwierząt, mebli itp.), ale nie spostrzega dobrze usytuowania ich względem siebie ani podstawowych cech, co przejawia się w braku proporcji w rysunkach oraz rysowaniu kończyn jednowymiarowo.[13]

W przygotowaniu do czytania i pisania **percepcja słuchowa** pełni nadrzędną rolę. Percepcja słuchowa jest to zdolność do odbioru dźwięków, ich rozpoznawania i różnicowania, a także interpretowania przez odniesienie do poprzednich doświadczeń. Na podstawie dobrze rozwiniętego słuchu fonematycznego[14] rozwijają się operacje świadomej analizy i syntezy słuchowej, dzięki czemu dziecko może wyodrębnić z potoku mowy wyrazy, w wyrazach sylaby, w sylabach głoski.

[12] Analizator według W. Okonia oznacza zespół elementów nerwowych, które umożliwiają odbiór i analizę bodźców ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego. Składa się z receptora (narządu zmysłowego), którego wyspecjalizowane komórki czuciowe odbierają bodźce, z włókien nerwowych przewodzących pobudzenie do ośrodkowego układu nerwowego i z ośrodka w korze mózgowej, gdzie pobudzenie przekształca się we wrażenie.

[13] B. Janiszewska, *Pięciolatek w przedszkolu*, Warszawa 2009, s. 27.

[14] Słuch fonematyczny (fonemowy) to umiejętność różnicowania fonemów (dźwięków mowy), występujących w danym języku. Niezróżnicowanie fonemów powoduje bardzo istotne zakłócenia w procesie komunikacji słownej, przede wszystkim są to zakłócenia w rozumieniu mowy.

Pięciolatek o dobrze rozwiniętym spostrzeganiu słuchowym rozumie czytany tekst – lubi słuchać, kiedy mu się czyta. W wyuczonym wierszu odtwarza rymy. Potrafi podzielić (po ćwiczeniach) zdanie trzy-, czterowyrazowe na wyrazy (jeszcze bez spójników i przyimków). Potrafi podzielić wyraz na dwie, trzy sylaby. Po pewnym treningu potrafi wydzielić samogłoskę i spółgłoskę w nagłosie, nie wyodrębnia jeszcze głosek w wygłosie, potrafi pokazać na obrazkach lub w otoczeniu przedmioty, których nazwy zaczynają się na podaną głoskę. Potrafi tworzyć proste rymy, odtwarzać nieskomplikowane rytmy.[15]

Spostrzeżenia dzieci w wieku przedszkolnym nadal cechuje synkretyzm. To, co spostrzega, ujmuje całościowo, a zatem w zarysowy i ogólnikowy sposób. Jednak zajęcia w przedszkolu zaczynają kierować nie tylko dokładnym spostrzeganiem dziecka, ale nastawiają je na systematyczną, planową obserwację przedmiotów i zjawisk.

Uwaga w omawianym wieku nie jest ani zbyt trwała, ani podzielna. Dziecko często zmienia przedmioty zainteresowania, odrywa się od jednej czynności lub zabawy, aby przejść do następnej. Przerywa rozpoczętą czynność, gdy zaczyna się nią nudzić. Jego uwaga jest przede wszystkim mimowolna, skoncentrowana na bodźcach silnych i atrakcyjnych, a nie podtrzymywana wysiłkiem woli. To nie dziecko, ale zmiany w otoczeniu sterują uwagą, przyciągają ją i utrzymują. Są sytuacje, w których dziecko skupia uwagę na czynnościach je interesujących do kilkunastu minut, często jednak uwaga jest krótkotrwała, kilkuminutowa. Wraz z wiekiem czas trwania rozmaitych czynności wykonywanych przez dzieci wydłuża się, co świadczy o tym, że skupiają one coraz trwalej uwagę na tym, czym zajmują się i co robią. Dziecko koncentruje uwagę na ważnym dla siebie zadaniu, w innych przypadkach uwaga jest niewielka. Cechą uwagi pięciolatka jest także jej niepodzielność, która przejawia się w koncentracji na tylko jednym bodźcu. Wyjątek mogą stanowić bodźce lub czynności mu znane.

Pamięć pięciolatka jest mimowolna. Zapamiętuje on to, co jest dla niego ciekawe, to, co się zdarzyło, a nie to, co jest obiektywnie ważne. Nie zawsze zapamiętuje to, czego od niego wymagamy. Dziecko zapamiętuje w sposób mechaniczny, dosłowny, w tej samej kolejności, w tym samym układzie. Nie potrafi być krytyczne w stosunku do zapamiętanej treści. W odniesieniu do mało ważnych informacji pamięć jest krótkotrwała, gdy treści mają duży ładunek emocjonalny, może stać się długotrwała. Dzieci dość szybko uczą się na pamięć, lecz stosunkowo szybko zapominają. Należy więc informacje powtarzać wielokrotnie, celem ich utrwalania. Mała gotowość pamięci powoduje, że czasem dopiero po chwili dzieci mogą wydobyć z pamięci informację.[16]

[15] B. Janiszewska, dz. cyt.

[16] Tamże, s. 25.

Myślenie jest czynnością obejmującą tak różnorodne procesy, jak planowanie, przewidywanie, projektowanie, odkrywanie, ocenianie, rozumienie czy wnioskowanie. Myślenie jest czynnością umysłową, w której biorą udział operacje umysłowe obserwowalne niebezpośrednio. Za ich pomocą człowiek przetwarza informacje o przedmiotach i ich klasach. Informacje te są przede wszystkim zawarte w wyobrażeniach, spostrzeżeniach i pojęciach.[17] W okresie przedszkolnym kształtuje się myślenie przedoperacyjne i dziecko myśli konkretno-wyobrażeniowo, pochopnie i intuicyjnie. W tym czasie w umyśle dziecka dokonuje się wiele operacji myślowych powiązanych ze spostrzeganiem świata, rozwojem mowy. Rozwój jest uzależniony nie tylko od czynników organicznych, lecz przede wszystkim środowiskowych, bodźców stymulujących lub hamujących procesy umysłowe. Myślenie dziecka w tym okresie nie jest już czysto sytuacyjne, nie stanowi jednak jeszcze odrębnej, samodzielnej czynności poznawczej.

Mowa nie jest umiejętnością wrodzoną. Człowiek nabywa tej umiejętności w ciągu całego swojego życia w kontaktach z ludźmi. Prawidłowe kształtowanie się i rozwój mowy dziecka jest podstawą rozwoju jego osobowości. Dzięki rozumieniu poznaje otaczający je świat, a dzięki umiejętności mówienia potrafi wyrazić swoje spostrzeżenia, pragnienia, uczucia oraz przeżycia. Kształtowanie się mowy dziecka ma ścisły związek z jego rozwojem społeczno-emocjonalnym. Częste kontakty werbalne z otoczeniem bogacą słownictwo, uczą prawidłowych zasad gramatycznych, właściwego posługiwania się melodią, akcentem i rytmem wypowiedzi. W wieku 4–5 lat zarówno słownik bierny (rozumienie słów), jak i czynny (posługiwanie się słowami) dziecka znacznie się powiększa. Rozwój języka w bardzo dużym stopniu zależy od czynników organicznych, środowiskowych oraz własnej aktywności. Dzieci, które mają codzienny kontakt z literaturą w domu i przedszkolu, z którymi rozmawia się na temat przeczytanych książek, mają nieporównywalnie większy zasób słów niż te, z którymi rzadko się rozmawia, dla których dorośli nie mają czasu. Niektóre pięciolatki niewyraźnie artykułują głoski, jednak jeżeli nie mają wad wymowy, to po ukończeniu 5 lat zaczynają mówić poprawnie. Pięciolatek prawidłowo wymawia głoski[18]; nazywa przedmiot, czynności, sytuacje, potrafi je opisać za pomocą przymiotników. Wypowiada się zdaniami, potrafi przedstawić przebieg zdarzenia, opisać, co się stało, co mu dolega, dlaczego płacze, cieszy się z tego, co zdarzyło się w przedszkolu itp. Rozumie treść poleceń, podstawowe pojęcia związane z sytuacją w grupie, domu i przedszkolu. Jeżeli nie zna słowa, pyta o jego znaczenie.[19]

[17] *Psychologia ogólna. Percepcja, myślenie, decyzje*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1995, s. 91.

[18] U niektórych pięciolatków może występować nieprawidłowa artykulacja głosek: s, z, c, r, których wymowa kształtuje się w okresie przedszkolnym. Problemy te powinny jednakże stopniowo zanikać.

[19] B. Janiszewska, dz. cyt., s. 31–32.

Dojrzałość emocjonalna

Współczesne badania wykazały, że człowiek posiada dwa odmienne rodzaje inteligencji: racjonalny i emocjonalny, oba mają wpływ na rozwój osobowości i powodzenie życiowe. Intelekt nie może wykorzystywać w pełni swoich możliwości bez procesów emocjonalnych. Daniel Goleman twierdzi, że emocje kierują nami wtedy, kiedy musimy stawić czoła zadaniom i wyzwaniom zbyt ważnym, aby zmierzenie się z nimi pozostawić samemu rozumowi. Dzieje się tak wówczas, kiedy zagraża nam niebezpieczeństwo, gdy mimo niepowodzeń z uporem dążymy do celu. Każda emocja daje nam szczególną, inną od pozostałych gotowość do działania, każda popycha nas w kierunku zachowań.[20]

Dzieci poznają emocje głównie w kontekście kontaktów z innymi ludźmi. Bliskie relacje osobiste tworzą więź emocjonalną, pełną miłości lub nienawiści, dumy lub wstydu, smutku lub szczęścia. W relacjach z ludźmi dzieci mają szansę zobaczyć nie tylko, jak inni radzą sobie z uczuciami i emocjami, ale też, jak ich własne przejawy emocji oddziałują na innych. Z punktu widzenia przystosowania społecznego i zdrowia psychicznego są to jedne z najistotniejszych dla dzieci doświadczeń. Dla rozwoju emocjonalnego, zdaniem Rudolfa Schaffera, najważniejsze są trzy aspekty: świadomość własnych stanów emocjonalnych, kontrola jawnych oznak własnych emocji, rozpoznawanie emocji innych osób.[21]

Rozwój emocjonalny jest istotnym elementem rozwoju osobowości dziecka. Warunkiem prawidłowego rozwoju emocjonalnego jest psychiczna więź z osobami ważnymi oraz istnienie jasnych, względnie niezmiennych reguł postępowania, a także pewna swoboda działań w ustalonych granicach. W teorii rozwoju tożsamości Eriksona wiek przedszkolny to etap inicjatywy przeciw poczuciu winy. Samodzielność w działaniach (również na etapie ich planowania) pozwala na zdobywanie wiary we własne możliwości, poczucie kontroli nad rzeczywistością, poznawanie i doskonalenie swoich umiejętności, w tym także społecznych.[22]

W naturalny rozwój dziecka wpisane są lęki. W wieku czterech, pięciu lat pojawia się poczucie niższości, poniżenia, poczucie winy i zaufania. Może mieć na to wpływ rozbudzona wyobraźnia i częste fantazjowanie dzieci, które mogą się bać np. potworów z bajek, groźnych przygód, ciemności, zwierząt oraz sytuacji nagłych i głośnych. U starszych dzieci mogą pojawiać się lęki związane z obrazem własnej osoby, lęk przed odrzuceniem, brakiem akceptacji, wyśmianiem.

Zmiany w życiu emocjonalnym mogą być rozwojowe bądź sytuacyjne, czyli wynikające z nagłego zachwiania warunków życia na różnych etapach rozwoju, np. choroby, pojawienia się rodzeństwa, napięć w rodzinie, dłuższego wyjazdu

[20] D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 16.

[21] H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 147.

[22] M. Rey, *Rozwój emocjonalny*, [w:] *Obserwacja dziecka w przedszkolu*, red. D. Al-Khamisy, Warszawa 2005, s. 19.

jednego z rodziców czy ich rozstania. Obserwując stan emocjonalny dziecka i pojawiające się zmiany nauczyciel jest w stanie wspierać rozwój, albo w sytuacjach nieprawidłowości udzielać wsparcia pozwalającego unikać większych zaburzeń. Jeśli jednak takie pojawiają się, należy udzielać dzieciom pomocy we współpracy z rodzicami i specjalistą.[23]

Zmiany w rozwoju emocjonalnym obejmują różnicowanie i równoważenie. Oznacza to, że wzrasta liczba źródeł i reakcji emocjonalnych, zmieniają się ich formy. U młodszych dzieci dominuje pobudzanie nad hamowaniem, a z wiekiem obserwujemy większą równowagę tych procesów, przybywa reakcji emocjonalnych oraz form ich wyrażania. Zwiększa się udział form werbalnych, a reakcje stają się bardziej podporządkowane oczekiwaniom środowiska. Należy ustalić, jak dziecko ujawnia, przeżywa swoje emocje, w jakiej formie dokonuje się ich ekspresja.

Początki kontroli emocji można zaobserwować od drugiej połowy wieku przedszkolnego. Postęp w zakresie ogólnego rozwoju umysłowego sprawia, że dziecko zaczyna adekwatnie orientować się w wymaganiach otoczenia i próbuje im sprostać. Na przykład dzieci pod koniec wieku przedszkolnego mogą już wstydzić się pewnych emocji (zwłaszcza strachu) i usiłują nie ujawniać ich; często udaje się im też powściągać pewne formy zachowań agresywnych (zwykle szczególnie silnie karconych przez dorosłych).[24]

Angażując się emocjonalnie dziecko kształci i rozwija swoje uczucia – wrażliwość na cudze potrzeby, umiejętność liczenia się z innymi, panowanie nad sobą, hamowanie swoich negatywnych, gwałtownych reakcji. Dziecko w ostatniej fazie wieku przedszkolnego staje się bardziej dojrzałe emocjonalnie, zaczynamy obserwować początki takich reakcji jak współczucie, wdzięczność, rozwijają się uczucia sympatii, przyjaźni.

Dojrzałość społeczna

Ogólnopolskie badania prowadzone w ramach projektu *Dziecko sześcioletnie na progu nauki szkolnej* pokazują, że średnio 80–90% dzieci uzyskało wysokie wyniki w ocenie poszczególnych zachowań społecznych i przejawów reakcji emocjonalnych. Liczba dzieci niedojrzałych społecznie i emocjonalnie waha się od 2 do 16%. Dziewczęta w porównaniu z chłopcami osiągają wyższy poziom dojrzałości społeczno-emocjonalnej. Dzieci uczęszczające do przedszkoli zostały ocenione wyżej w takich kategoriach, jak: samodzielność, stosunek do zadań, kontakty koleżeńskie. Dzieci mieszkające w mieście wyżej oceniono w kategorii: stosunek do zadań i samodzielność, zaś dzieci wiejskie cechuje większa dbałość

[23] Tamże, s. 22.
[24] A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003, s. 142.

o porządek niż dzieci z miasta. Niski poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych stwierdzono w zakresie kontaktów koleżeńskich, lęku i niepokoju, wrażliwości i zdolności koncentracji uwagi.[25]

W zakresie rozwoju społecznego pięciolatek próbuje zgodnie bawić się z innymi, bez ciągłych konfliktów, bójek, skarg; rzadziej obraża się, złości, płacze, odchodzi od grupy; bawi się w grupce, jest przez inne dzieci zapraszany do wspólnej zabawy; zaczyna przejmować się uczuciami innych rówieśników – pociesza, pomaga, okazuje współczucie, ale jeszcze tak jak inni dokucza i przezywa niektóre dzieci; mniej skarży; potrafi czasem bez interwencji dorosłego przeprosić inne dziecko; zaczyna stosować się do poleceń skierowanych przez nauczyciele do całej grupy.[26]

W związku z rozwojem empatii pięciolatek coraz lepiej rozumie emocje własne i innych osób. Reguluje ekspresję własnych emocji. Umie mówić o przeżyciach. W sytuacjach trudnych stara się pocieszać swoich kolegów. Potrafi ocenić przyczyny reakcji emocjonalnych oraz przewidzieć zachowania związane z wyrażanymi przez inne osoby emocjami. Pojawiają się nowe formy kontaktów społecznych, oznaczające coraz wyższy stopień czynnego uczestnictwa dziecka w procesie interakcji z innymi ludźmi. Są to: odbieranie i przekazywanie informacji, dostosowanie własnych czynności do czynności innych osób, współdziałanie oraz działanie na rzecz innych. Zmienia się forma kontaktów starszych przedszkolaków z dorosłymi. Stają się one bardziej rozbudowane, dziecko częściej je inicjuje.

Stosunek dzieci do norm moralnych ulega zasadniczym zmianom. Dziecko znajduje się z okresie heteronomii moralnej. Traktuje wówczas normy jako narzucone z zewnątrz, a konieczność ich przestrzegania uznaje z uwagi na zewnętrzne wzmocnienia. W tym okresie wyróżnia się fazę egocentryzmu (trwającą do piątego roku życia) i fazę konformizmu (w wieku od 5 do 9 lat). W pierwszej uzasadnienie moralnego postępowania stanowi dla dziecka chęć uniknięcia kar lub otrzymywania nagród, w drugim dążenie do uzyskiwania aprobaty, jaką dorośli darzą „dobre” czy „grzeczne” dzieci. Taki stosunek do norm sprawia, że dziecko przy ocenie moralnej postępowania (cudzego lub własnego) bierze pod uwagę wyłącznie jego zgodność lub niezgodność z nakazami autorytetu, nie uwzględniając okoliczności czynów ani intencji osób. Za źródło norm początkowo uznaje wyłącznie dorosłych sądząc, że oni je „wymyślili” i że ze względu na ich wolę normy muszą być przestrzegane.[27]

[25] Porównaj: *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, red. A. Kopik, Kielce 2007.

[26] B. Janiszewska, dz. cyt., s. 34.

[27] A. Matczak, dz. cyt., s. 178.

Nauczyciel powinien umieć także właściwie wykorzystać gotowość dziecka do uczenia się; pobudzać do rozwiązywania nowych problemów, stymulować dalszy jego rozwój. Wskazane byłoby uwzględnianie potrzeb poznawczych uczniów w konstruowaniu programu pracy, gdyż to daje szansę na wyzwolenie motywacji poznawczej dzieci. Zatem dobierając treści kształcenia należy zadbać, by wykraczały one poza poziom posiadanej wiedzy i w pewnym stopniu zakłócały równowagę struktur poznawczych, a zarazem, by były na tyle znane dzieciom, żeby dały się zasymilować. Jest to jednak możliwe tylko wtedy, gdy ten poziom znamy. Znajomość bowiem wiąże się ze zdawaniem sobie sprawy z ograniczoności rozwoju przed osiągnięciem gotowości bądź ze świadomości nakazów co do zachowania ostrożności w przyspieszaniu rozwoju.

Kształcenie powinno być oparte na naturalnej ciekawości dziecka i poznawaniu przez niego świata poprzez działanie. Zadaniem zaś nauczyciela jest aranżacja tego działania oraz obserwacja i rejestracja zmian zachodzących w dziecku pod wpływem owej działalności.

Analiza programów edukacji przedszkolnej w kontekście dojrzałości dzieci do rozpoczęcia nauki

Każdy z programów wychowania przedszkolnego wydanych w 2009 roku zawiera propozycje dotyczące diagnozowania gotowości edukacyjnej dzieci. Aby odpowiedzieć na pytanie, jakie miejsce w tych programach zajmuje diagnoza gotowości dziecka do rozpoczęcia nauki, podjęłam próbę analizy programów nagrodzonych przez kapitułę II edycji „Konkursu na najlepsze programy wychowania przedszkolnego", któremu patronował Minister Edukacji Narodowej. Celem konkursu było wyłonienie i upowszechnienie najlepszych programów, zgodnych z nową podstawą. Komisja oceniła dwadzieścia programów. Nagrodzono cztery z nich, a dwa wyróżniono.

Analizy programów dokonałam w aspekcie następujących problemów badawczych:

– Co jest przedmiotem diagnozy dziecka?

– W jaki sposób diagnozowane jest dziecko i jak dokumentowana jest diagnoza?

– Jakie dodatkowe narzędzia badawcze są proponowane nauczycielom przez Autorów programu?

– W jaki sposób wykorzystuje się zdobyte w toku diagnozy informacje?

Analizowane programy są oryginalne pod względem konstrukcji i zawartości. Doskonale odzwierciedlają to opinie Kapituły pochodzące ze strony inter-

netowej Ministerstwa Edukacji Narodowej, w których zostały podkreślone ich walory.[28]

Jaka jest opinia Kapituły konkursu o programach?

Pierwsze miejsce w konkursie zajął program *Zanim będę uczniem* E. Tokarskiej i J. Kopały. Został oceniony jako „bardzo dobrze przygotowany pakiet programowy, metodyczny i organizacyjny wraz z narzędziami diagnostycznymi, który może być realizowany w systemie powszechnego wychowania przedszkolnego”. Komisja konkursowa podkreśliła, że „znakomicie skonstruowano program, wykazując w nim nowe rozwiązania treściowe w zgodzie z nową podstawą programową”.

Program *Dobry start przedszkolaka* M. Rościszewskiej-Woźniak otrzymał I miejsce, równolegle z programem *Zanim będę uczniem*. Jak stwierdziła kapituła konkursu, „jego nowatorskie rozwiązania mogą być szczególnie przydatne dla organizatorów małych form wychowania przedszkolnego, a tym samym bardzo przydatne w tworzeniu możliwości wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i wspomagania innowacyjnych rozwiązań wśród nauczycieli”.

Drugą nagrodę za program *Odkryjmy Montessori raz jeszcze* otrzymały R. Czekalska, A. Gaj, B. Lauba, J. Matczak, A. Piecusiak, J. Sosnowska. Program jest przykładem kreatywnej aktualizacji pedagogicznego podejścia montessoriańskiego do edukacji przedszkolnej z jednoczesnym wdrażaniem go w nowych realiach społecznych, organizacyjnych i programowych.

Program B. Bilewicz-Kuźni i T. Parczewskiej *Ku dziecku* otrzymał w konkursie III nagrodę. Jego autorki odwołały się do teorii inteligencji wielorakich, ponadto w programie jest obecne znaczące we współczesnej kognitywistyce podejście konstruktywistyczne do wychowania przedszkolnego. Istotne w tej koncepcji jest także wyeksponowanie przez autorki ośrodków zainteresowań.

Kapituła konkursu wyróżniła dwa programy: *Nasze przedszkole* i *Od przedszkolaka do pierwszaka*. Walorem programu *Nasze przedszkole* M. Kwaśniewskiej i W. Żaby-Żabińskiej jest stworzenie nauczycielom możliwości twórczego zaangażowania w spełnianie zadań zawodowych, w tym także poszukiwania metod i form pracy zgodnie z możliwościami i potrzebami każdego dziecka. Program *Od przedszkolaka do pierwszaka* autorstwa I. Brody został wyróżniony w związku z uwzględnieniem przez autorkę – w rozwiązaniach programowo metodycznych – dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

[28] http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=849%3Akonkurs-na-najlepsze-programy-wychowania-przedszkolnego&catid=29%3Apozostae-wydarzenia-edukacyjne&Itemid=53

Co jest przedmiotem diagnozy dziecka w programach?

Przedmiotem diagnozy dziecka w programach jest szeroko rozumiany rozwój. W programie *Od przedszkolaka do pierwszaka* badane umiejętności dotyczą: rozwoju fizyczno-ruchowego, poznawczego, społeczno-emocjonalnego, rozwoju mowy, przygotowania do nauki czytania, pisania, liczenia.[29]

Za najistotniejsze dla podjęcia nauki M. Rościszowska-Woźniak w programie *Dobry start przedszkolaka* uznała samodzielność, wytrwałość i odporność; umiejętności społeczne i komunikacyjne; ciekawość i aktywność, twórczą postawę wobec nowych doświadczeń; umiejętność rozwiązywania nowych problemów; pewność siebie; gotowość do respektowania ustalonych zasad i reguł.

W programie tym zwraca się uwagę na takie aspekty związane z rozwojem, jak:

– zachowania rutynowe, codzienne potrzeby fizjologiczne, odżywianie, toaleta, okresy przejściowe, progi rozwojowe (np. rozstanie, adaptacja, nowe dziecko), zainteresowania dziecka, czas trwania aktywności, sposób korzystania z materiałów;

– kontakty z rówieśnikami: zachowanie wobec innych dzieci, komunikacja, stabilność relacji, status i pozycja w grupie, dowody rozwoju;

– zabawa – relacje z dorosłym i dziećmi, wzorce zabaw fabularnych, zakres tematyczny, zakres emocjonalny, komentarze i interakcje werbalne dziecka, czas i uczestnicy zabawy, działania symboliczne, użycie rekwizytów, tematyka zabaw, sposób rozwijania zabaw fabularnych;

– kontakty dziecka z dorosłymi – częstotliwość kontaktu, zakres zależności, ekspresja słowna, relacja w sytuacjach problemowych;

– rozwój poznawczy – rozwój zdolności myślenia, umiejętność odróżniania, dostrzeganie podobieństw i różnic, tworzenie analogii, skutek i przyczyna, orientacja, klasyfikowanie, postrzeganie wzorców, zainteresowanie otoczeniem, spójność procesów umysłowych, rozumienie zależności przyczynowo-skutkowych, reakcja na zmianę ustalonego porządku, rozumienie norm postępowania, reguł, wiedza ogólna;

– rozwój językowy – humor, stopień rozumienia języka i przekazywanych treści, słownictwo, styl narracji, budowa zdań, dialekt/wymowa;

– rozwój ruchowy, koordynacja ruchowa i samokontrola, stopień opanowania umiejętności ruchowych, samodzielność, siła i odporność.[30]

[29] I. Broda, *Od przedszkolaka do pierwszaka*, Zawiercie 2009, s. 96. Program dostępny jest na stronie: http://www.codn.edu.pl/userfiles/file/Od_przedszkolaka_do_pierwszaka_Iwona_Broda.pdf

[30] M. Rościszewska-Woźniak, *Dobry start przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2009, s. 21. Program dostępny jest na stronie: http://www.codn.edu.pl/userfiles/file/Dobry_start_przedszkolaka_Monika_Rosciszewska-Wozniak.pdf

W jaki sposób diagnozowane jest dziecko?

Podstawową metodą diagnozy proponowanej przez autorów programów edukacji przedszkolnej jest obserwacja. Jest ona prowadzona w różnych codziennych sytuacjach, podczas rozmów (okazjonalnych lub celowych), podczas zabaw lub zajęć, w których dziecko wykonuje konkretne działania lub zadania z wykorzystaniem proponowanych pomocy.[31]

W programie *Zanim będę uczniem* uwzględniono dziesięć obszarów obserwacyjnych: rozwój fizyczny i motoryczny, samoobsługa, sprawność manualna, rozwój społeczny i emocjonalny, zasób wiadomości o otoczeniu społecznym i przyrodniczym, mowa, percepcja wzrokowa, percepcja słuchowa, rozwój intelektualny wraz z pojęciami matematycznymi oraz rozumienie symboli. Dzieci za daną umiejętność otrzymują 1, 2 lub 3 punkty.[32] Autorki programu proponują jeszcze dodatkowo *Zestawienie wyników grupy*[33] oraz *Zestawienie liczb dzieci z trudnościami w konkretnych sprawnościach*.[34]

Poziom rozwoju intelektualnego dziecka możemy poznać poprzez zastosowanie w badaniach materiałów: *Diagnoza przedszkolna dziecka w ostatnim roku w przedszkolu*. Zaproponowane próby na wrzesień i maj są różnorodne, ciekawie opracowane graficznie, dostosowane do możliwości dzieci 5-letnich. Wyniki badań wpisywane są do arkuszy diagnozy indywidualnej i grupowej. W arkuszu przy każdym jednostkowym punkcie umieszczone są litery wskazujące działania, na podstawie których pozyskiwane są informacje o dziecku: O – obserwacja dziecka w różnych sytuacjach, R – rozmowy z dzieckiem (okazjonalne lub celowe), Z – organizowanie zabaw lub zajęcia, w których dziecko wykonuje konkretne działania, P – wykonywanie zadań z wykorzystaniem proponowanych pomocy. Dziecko jest obserwowane kiedy się bawi, wykonuje ćwiczenia, wchodzi w relacje z rówieśnikami lub dorosłymi.[35]

W diagnozie uwzględniono także udział rodziców, którzy otrzymują do wypełnienia *Zestaw pytań do rodziców dziecka przychodzącego do przedszkola*. Proponowana w programie diagnoza jest prosta, czytelna, obejmuje podstawowe kompetencje dziecka i co najważniejsze – zawiera dodatkowy materiał do badań. Daje pełny obraz poziomu wiadomości i umiejętności dziecka.

W badaniach diagnostycznych programu *Od przedszkolaka do pierwszaka* wykorzystywany jest *Arkusz diagnostyczny „Od pięciolatka do sześciolatka”*.

[31] E. Tokarska, J. Kopała, *Zanim będę uczniem*, Warszawa 2009, s. 143. Program dostępny jest na stronie: http://www.codn.edu.pl/userfiles/file/Zanim_bede_uczniem_program_Elzbieta_Tokarska_Jolanta_Kopala.pdf

[32] Tamże, s. 144.

[33] Tamże, s. 171–174.

[34] Tamże, s 175–176.

[35] Tamże, s. 143.

Badane umiejętności dotyczą rozwoju: fizyczno-ruchowego, mowy, poznawczego, społeczno-emocjonalnego, przygotowania do nauki czytania, pisania, liczenia. Stopień opanowania umiejętności oznaczono czterema literami: A – dziecko opanowało umiejętność powyżej poziomu wieku; B – dziecko opanowało umiejętność na poziomie wieku; C – dziecko opanowało umiejętność poniżej poziomu wieku; D – dziecko nie opanowało umiejętności.[36]

I. Broda proponuje zastosowanie obserwacji dziecka w naturalnych przedszkolnych warunkach podczas swobodnej działalności, zabawy, w czasie zajęć. Wyniki można notować w zeszycie lub arkuszu obserwacji. Autorka zaleca podczas obserwacji stworzenie serdecznej, naturalnej atmosfery, przestrzeganie zasady stopniowania trudności, prowadzenie zadań w formie dobrej zabawy, przygotowanie interesujących dla dzieci zajęć motywujących je do podejmowania zadań, formułowanie krótkich poleceń. Obserwowane dziecko nie powinno wiedzieć, że jego zachowanie jest przedmiotem badań, gdyż wtedy mogłoby zachowywać się nienaturalnie.[37]

Proponowanym w programie *Ku dziecku* narzędziem badawczym jest *Kwestionariusz Zdolności i Osiągnięć Dziecka*[38], w którym należy notować wyniki prowadzonych obserwacji dwa razy w roku, posługując się 4-stopniową skalą: zdecydowanie tak, tak, rzadko, nie – wcale. Kwestionariusz zawiera 120 stwierdzeń dotyczących całościowego rozwoju dziecka. Może on posłużyć także do diagnozowania dominującej u dziecka inteligencji, gdyż program został napisany z myślą o rozwijaniu wielorakich inteligencji dzieci. Do rejestrowania obserwacji zaleca się wykorzystanie środków audiowizualnych: kamery, dyktafonu, aparatu fotograficznego, co pozwoli na rzetelne przeprowadzenie analizy jakościowej zebranego materiału badawczego.[39]

B. Bilewicz-Kuźnia i T. Parczewska słusznie stwierdzają, że nie po to obserwujemy, aby oceniać dziecko, ale po to, aby je poznać. Proponują, by obserwować dziecko w trakcie jego zabaw indywidualnych i z innymi dziećmi, w trakcie podejmowanych zdań o różnym stopniu trudności i sposobie wykonania, w trakcie szerszych, społecznych interakcji. Przypominają za D. Waloszek, że obserwacja, powinna być:

– pozytywna – nastawiona na to, co dziecko umie, chce, może;

– funkcjonalna – dokonywana w działaniu dziecka z dzieckiem, w różnych sytuacjach;

---

[36] I. Broda, dz. cyt., s. 97–100.

[37] Tamże, s. 96.

[38] B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska, *Ku dziecku – program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2010, s. 45–49. Program dostępny jest na stronie: http://www.men.gov.pl/images/pdf/programy/ku_dziecku.pdf

[39] Tamże, s. 39.

– wspierająca – a nie klasyfikująca czy selekcjonująca dzieci, opisująca fakty, a nie będąca sumą opinii czy ocen.[40]

M. Rościszewska-Woźniak pisze, że obserwacja powinna być jak najbardziej obiektywna, że zawsze trzeba mieć świadomość, że wnosi się do obserwacji zarówno kulturę, wartość i przekonanie odnośnie, np. wychowania dzieci, swoją indywidualność: temperament, uczucia, zainteresowania, jak i swoje doświadczenie z podobnymi „przypadkami". Obserwacje powinny być dostępne dla rodziców, którzy mogą dodawać do nich swoje komentarze i własne przykłady obserwacji poszczególnych cech.[41] Do programu *Dobry start przedszkolaka* załączona jest *Karta obserwacji rozwoju dziecka* oraz *Arkusz ewaluacji dojrzałości dzieci* z wyodrębnionymi 34 wskaźnikami i skalą przymiotnikową: bardzo często, często, rzadko, bardzo rzadko, a także trzema dodatkowymi pytaniami dotyczącymi cech zachowań dziecka mogących mieć wpływ na jego funkcjonowanie w roli ucznia, przygotowanie do pełnienia tej roli oraz informacje dotyczące kontaktu z rodzicami dziecka. Kartę ewaluacji wypełnia się dwukrotnie: w listopadzie–grudniu, a następnie w maju. Prace, które dzieci wykonują na przestrzeni roku lub dłuższego czasu, są podpisane i datowane, opatrzone komentarzem, a także systematycznie, wspólnie z dziećmi segregowane i gromadzone w portfolio. Autorka wyodrębnia najważniejsze cechy dziecka, które warunkują jego dobry start w edukację szkolną, a mianowicie: samodzielność, wytrwałość i odporność; umiejętności społeczne i komunikacyjne; ciekawość i aktywność, twórczą postawę wobec nowych doświadczeń; umiejętność rozwiązywania różnych problemów; pewność siebie; gotowość do respektowania ustalonych reguł i zasad.[42]

Oceny gotowości dziecka do nauki szkolnej w programie *Nasze przedszkole* dokonuje się na podstawie *Arkusza obserwacyjnego cech rozwojowych dzieci* oraz *Arkusza badania gotowości szkolnej*. *Arkusz obserwacyjny cech rozwojowych dzieci* powinien być wykorzystywany trzy razy do roku. Pierwsza obserwacja powinna odbyć się we wrześniu, druga na przełomie stycznia i lutego, trzecia w okresie maj–czerwiec. W tabeli uwzględniono wskaźniki rozwoju fizycznego, umysłowego i społeczno-emocjonalnego. Nauczyciel zaznacza w tabeli poziom rozwoju (wysoki, przeciętny lub niski) danej cechy. Po przeprowadzeniu pierwszego pomiaru obserwacji nauczyciel ustala kierunki pracy z dzieckiem w czasie roku szkolnego. Drugi pomiar służy weryfikacji skuteczności pracy nauczyciela z dzieckiem. Osiągnięcie niskiego poziomu rozwoju oraz stwierdzenie dysharmonii rozwojowej wymaga, jak sądzą autorki, konsultacji ze specjalistą. Dynamikę rozwoju bada się poprzez porównanie wyników z kolejnych pomiarów.

[40] Tamże, s. 38.
[41] M. Rościszewska-Woźniak, dz. cyt.
[42] Tamże, s. 33.

Kolejne narzędzie to *Arkusz badania gotowości szkolnej*, który zbudowany został z 36 zadań badających sferę rozwoju fizycznego (sprawność ruchowa, sprawność rąk, lateralizacja), umysłowego (spostrzeganie wzrokowe, koordynacja wzrokowo-ruchowa, spostrzeganie słuchowe, słownictwo i poprawność języka, wiadomości ogólne, wiadomości i pojęcia matematyczne, pamięć: słuchowa, wzrokowa i ruchowa, uwaga) i społecznego (rozwój moralny, stosunek do dorosłych i do rówieśników, rozwój emocjonalny). Zadania oceniane są w skali 3-punktowej. Określone zostały 3 poziomy gotowości szkolnej: wysoki (82–108 pkt.), przeciętny (55–81 pkt.) i niski (poniżej 55 pkt.).[43]

W programie *Odkryjmy Montessori raz jeszcze* opracowanym na podstawie założeń pedagogiki Marii Montessori zaproponowane zostały karty diagnozy dziecka 3–4 letniego i 5–6-letniego. W obydwu kartach diagnozę rozwoju i gotowości dziecka zaleca się przeprowadzać trzykrotnie: do 15 października, do 30 stycznia, do 15 maja. Montessoriańska Karta diagnozy dziecka 5–6-letniego zawiera:

– Rozwój ruchowy – obserwujemy: którą ręką wykonuje czynności, czy prawidłowo trzyma narzędzia, czy wykonuje pojedyncze czynności, czy potrafi wykonać złożone czynności, czy potrafi wykonać ćwiczenie z metalowymi ramkami, jakie są ruchy ręki, jaki jest nacisk na narzędzia pisarskie, jakie szlaczki potrafi rysować, jaka jest ogólna sprawność ruchowa, czy wykazuje określone umiejętności, czy potrafi utrzymać równowagę podczas chodu.

– Rozwój zmysłów dziecka – wzrok: czy rozumie sens pojęć (długi–krótki, duży–mały, gruby–cienki), czy potrafi rozróżniać i nazywać figury geometryczne, czy potrafi rozróżnić i nazywać bryły, czy potrafi nazwać podstawowe kolory, czy potrafi nazwać kolory pochodne; słuch: czy rozróżnia szmery, czy umie odtworzyć struktury szmerów; dotyk: czy potrafi rozróżniać kształty poprzez dotyk, czy potrafi dobierać w pary tabliczki o zróżnicowanej fakturze; smak: czy rozróżnia i nazywa podstawowe smaki; zapach: czy rozróżnia i nazywa podstawowe zapachy.

– Rozwój intelektualny – rozwój procesów poznawczych: jaka jest jego uwaga i pamięć, jakie jest jego myślenie; pojęcia matematyczne: jaka jest jego orientacja w terenie, czy potrafi klasyfikować przedmioty, czy potrafi kontynuować układy rytmiczne, czy potrafi rozpoznać i nazwać cyfry, jak pisze cyfry, czy potrafi przeliczać elementy, w jaki sposób dodaje i odejmuje, w jakim aspekcie rozumie pojęcia liczby, czy zna i potrafi zastosować znaki graficzne.

[43] M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, *Nasze przedszkole*, Kielce 2009, s, 66. Program dostępny jest na stronie: http://www.codn.edu.pl/userfiles/file/Nasze_przedszkole_Malgorzata_Kwasniewska_Wieslawa_Zaba-Zabinska.pdf. Autorki opracowały także rozbudowaną wersję arkusza badania gotowości szkolnej, pt. *W trosce o udany start. Ocena gotowości dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Kielce 2008.

– Rozwój języka – jaką mową się posługuje, jak się wypowiada i pod jakim względem, czy potrafi dokonać analizy obrazka, czy potrafi złożyć i opowiedzieć historyjkę obrazkową, w jaki sposób wykonuje sprawności umysłowe, jakie sprawności umysłowe wykonuje, jak wysłuchuje głoski, jak dzieli wyrazy, czy zna dwuznaki, jak czyta i czy czyta ze zrozumieniem, czy potrafi pisać niektóre litery, czy posiada zainteresowania i wiedzę z zakresu przyrody, historii, techniki itp.

– Rozwój emocjonalny i społeczny – czy posiada podstawowe informacje o sobie, np. zna adres zamieszkania, w jaki sposób nawiązuje kontakty z rówieśnikami, czy inicjuje zabawę, czy współpracuje z kolegami, jaki jest podczas zabawy i wykonywania zabaw, jak wykonuje obowiązek dyżurnego, jak reaguje w sytuacjach trudnych, jaką ma motywację do nauki.

– Rozwój artystyczny – jaki jest jego rysunek i na jakim etapie, czy chętnie rysuje, czy uczy się piosenek, czy bierze udział w zajęciach umuzykalniających.[44]

Obserwacją obejmuje się także codzienne czynności wykonywane w przedszkolu, takie jak: jedzenie posiłków, korzystanie z toalety, ubieranie się i rozbieranie, ćwiczenia gimnastyczne, zajęcia, zabawy. Po wypełnieniu tabelek diagnoza jest przekazywana rodzicom, żeby mogli zobaczyć, jak rozwija się ich dziecko i nad czym muszą jeszcze ewentualnie popracować z dzieckiem.

Jakie dodatkowe narzędzia badawcze są proponowane nauczycielom przez autorów programów?

Nauczyciele, oprócz narzędzi zawartych w programie, mogą diagnozując dzieci wykorzystywać także inne propozycje dostępne na polskim rynku wydawniczym. Niektórzy Autorzy odsyłają do dodatkowej literatury, bądź dołączają dodatkowe narzędzia diagnostyczne. W programie *Zanim będę uczniem* znajdujemy informację, że istnieje wiele publikacji, m.in. autorstwa M. Karwowskiej-Struczyk, W. Hajnicz, H. Nartowskiej, W. Zaczyńskiego dotyczących badań psychologicznych i pedagogicznych, opisujących techniki obserwacyjne, z których warto skorzystać.

Autorki programu *Zanim będę uczniem* proponują wykorzystanie, np. diagnozy dziecięcych kompetencji w zakresie matematyki autorstwa E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, diagnozy zaproponowanej przez M. Bogdanowicz w książce *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia* oraz Skali Gotowości

[44] R. Czekalska, A. Gaj, B. Lauba, J. Matczak, A. Piecusiak, J. Sosnowska, *Odkryjmy Montessori raz jeszcze*, Kraków 2009, s. 99–108. Program dostępny jest na stronie: http://www.codn.edu.pl/userfiles/file/Odkryjmy_Montessori_R_Czekalska_A_Gaj_B_Lauba_J_Matczak_A_Piecusiak_J_Sosnowska.pdf

Szkolnej opracowanej przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.[45]

Najwięcej dodatkowych narzędzi diagnostycznych proponują autorki programu *Ku dziecku*. Są to narzędzia ich autorstwa, stanowiące załączniki do programu, takie jak: Skala kompetencji emocjonalnych; Skala uzdolnień twórczych; Skala kompetencji matematycznych; Kwestionariusz rozmowy z dzieckiem do badania zainteresowań przyrodniczych.

Sugerują także wykorzystanie testów dostępnych w literaturze, np. *Próby eksperymentalne do oceny rozwoju analizy i syntezy wzrokowej* H. Spionek; *Test do badania słuchowej pamięci fonologicznej* G. Krasowicz-Kupis; *Test odtwarzania struktur rytmicznych* M. Stambak; *Test do badania sprawności motorycznej* N. Oziereckiego; *Kwestionariusz do badania zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole* (CBI) E. S. Schaefera i M. Aronson (opracowanie polskie – J. Rembowski); Test badający oryginalność myślenia i wyobraźni Kate Franck.

W jaki sposób wykorzystuje się zdobyte w toku diagnozy informacje?

Najpełniejszą ofertę działań podejmowanych z dziećmi w ramach pracy korekcyjno-kompensacyjnej i z dziećmi zdolnymi znajdziemy w programie *Zanim będę uczniem*. Autorki w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych proponują ćwiczenia rozwijające motorykę, samoobsługę, sprawność manualną i grafomotoryczną, rozwój społeczny i emocjonalny, intelektualny, zabawy i zajęcia rozszerzające zasób wiadomości o otoczeniu społecznym i przyrodniczym, a także kształtujące pojęcia matematyczne i rozumienie symboli, ćwiczenia mowy, ćwiczenia rozwijające percepcję wzrokową, słuchową. W programie zamieszczono także przykład budowania planu pracy indywidualnej. W części poświęconej pracy z dziećmi zdolnymi wyodrębniono przejawy zdolności ogólnointelektualnych i artystycznych, by następnie zaproponować ciekawe ćwiczenia rozwijające dziecko zdolne, takie jak: dokonywanie badań z użyciem różnych przedmiotów (szkło powiększające, mikroskop itp.); doświadczenia matematyczne sprzyjające dociekaniu, kombinowaniu, określaniu przyczyn i skutków; ćwiczenia geometryczne polegające na konstruowaniu brył z szablonów, mierzeniu, porównywaniu figur; wspólne czytanie i tworzenie książeczek, organizowanie zajęć teatralnych; plastycznych i muzycznych.

W programie *Dobry start przedszkolaka* zwrócono uwagę na zaangażowanie rodziców w działalność wychowawczą przedszkola. Częsta obecność rodziców w grupie przedszkolnej jest bardzo ważna zarówno dla konsolidacji działań edukacyjnych wobec dzieci, jak również dla rozwoju więzi w rodzinie oraz zmiany

[45] W przypadku diagnozy przedszkolnej warto byłoby polecić także Skalę Gotowości Edukacyjnej, dostępną na stronie http://www.cmppp.edu.pl/files/ARKUSZ%20GE–5.pdf

nastawienia rodziców do edukacji i osobistego rozwoju. Proponuje się, po przeprowadzeniu obserwacji, włączenie rodziców do stymulowania rozwoju dziecka, przedyskutowanie ewentualnych działań mogących przyspieszyć proces rozwijania potrzebnych dyspozycji i umiejętności.[46]

Z kolei autorki programu *Nasze przedszkole* uważają, że należy traktować rozwój każdego dziecka indywidualnie i wspomagać go, nie przyspieszać![47]

Z dziećmi, które osiągnęły gotowość szkolną w stopniu niskim w programie *Od przedszkolaka do pierwszaka* poleca się nasilenie pracy według programu indywidualnego (opracowanego przez nauczyciela) oraz konsultację w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej.[48]

Autorki programu *Ku dziecku* proponują nauczycielkom autoobserwację, czyli krytyczne, a jednocześnie twórcze spojrzenie na własną pracę, refleksję nad związkiem pomiędzy zachowaniem nauczyciela a zachowaniem dziecka.

Podsumowanie

Zawarte w programach propozycje diagnozowania gotowości do rozpoczęcia nauki szkolnej dziecka preferują obserwację jako metodę poznawania rozwoju dziecka. To dobrze, gdyż jest to metoda najwłaściwsza dla rozpoznawania zmian ilościowych i jakościowych, jakie pojawiają się w rozwoju 5–6-latków. Badania rozwoju dzieci są badaniami w działaniu, powinny więc nie tylko zmierzać do poznania aktualnego stanu rzeczy, lecz także budzić refleksję, jak ten stan zmienić, jeżeli nie jest on właściwy. Tak więc diagnozując dziecko diagnozujemy także własną pracę z nim.

Różna jest liczba wyodrębnianych obszarów obserwacji w programach edukacji przedszkolnej oraz wskaźników obserwacyjnych. Obserwacja dotyczy najczęściej poszczególnych sfer rozwoju dziecka, tj. rozwoju ruchowego, poznawczego, społecznego i emocjonalnego, niekiedy artystycznego oraz umiejętności niezbędnych do rozpoczęcia nauki czytania, pisania, liczenia. Autorzy proponują także różne skale obserwacyjne: liczbową (0–3 lub 1–3 punktów), literową (A–D), przymiotnikową (zdecydowanie tak – tak – rzadko – nie lub: bardzo często – często – rzadko – bardzo rzadko). Arkusze do badania gotowości szkolnej mają od 34 do 120 wyodrębnionych wskaźników obserwacyjnych.

Niektóre autorki opracowały także dodatkowe arkusze zestawień wyników grupy, co z pewnością ułatwi nauczycielom planowanie dalszych zajęć. Proponowane zestawy pytań do rodziców dziecka przychodzącego do przedszkola i ich

[46] M. Rościszewska-Woźniak, dz. cyt.
[47] M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, dz. cyt.
[48] I. Broda, dz. cyt.

szczegółowa analiza może przyczynić się do rozwinięcia współpracy z rodzicami i wspierania ich umiejętności w zakresie wspomagania dzieci. Podsumowując stwierdzam, że w programach kwestionariusze obserwacyjne są skonstruowane prawidłowo i stanowią cenną pomoc dla nauczycieli.

Bibliografia

Bartkowiak Z., *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, WSiP, Warszawa 1986.

Bilewicz-Kuźnia B., Parczewska T., *Ku dziecku – program wychowania przedszkolnego*, Nowa Era, Warszawa 2010.

Broda I., *Od przedszkolaka do pierwszaka*, Zawiercie 2009.

Czekalska R., Gaj A., Lauba B., Matczak J., Piecusiak A., Sosnowska J., *Odkryjmy Montessori raz jeszcze*, Impuls, Kraków 2009.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.

http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=849%3Akonkurs-na-najlepsze-programy-wychowania-przedszkolnego&catid=29%3Apozostae-wydarzenia-edukacyjne&Itemid=53

http://www.cmppp.edu.pl/files/ARKUSZ%20GE–5.pdf

Janiszewska, *Pięciolatek w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 2009.

Kwaśniewska M., Żaba-Żabińska W., *Nasze przedszkole*, Grupa Edukacyjna S.A., Kielce 2009.

Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003.

O pomyślny start ucznia w szkole, red. W. Brejnak, Biuletyn PTD nr 23, Wydanie specjalne. Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 2002.

Obserwacja dziecka w przedszkolu, red. D. Al-Khamisy, Raabe, Warszawa 2005.

Psychologia ogólna. Percepcja, myślenie, decyzje, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1995.

Rościszewska-Woźniak M., *Dobry start przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, Warszawa 2009.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009).

Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005.

Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju, red. A. Kopik, Akademia Świętokrzyska, Kielce 2007.

Tokarska E., Kopała J., *Zanim będę uczniem*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.

Ustawa o Systemie Oświaty ze zmianami wynikającymi z Ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie Ustawy o Systemie Oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 56, poz. 458).

Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1980.

Małgorzata Sitarczyk

Arkusz obserwacyjny jako narzędzie diagnozy psychopedagogicznej dziecka sześcioletniego

Jedną z zasadniczych tendencji współczesnej pedagogiki przedszkolnej jest podkreślanie znaczenia wczesnej i trafnej diagnozy dziecka, jego sprawności psychofizycznej, talentów i potencjałów rozwojowych.[1]

Diagnozowanie w pedagogice przedszkolnej, podobnie jak w innych dziedzinach z zakresu nauk społecznych, można określić jako proces aktywnego poszukiwania danych potrzebnych do podjęcia decyzji o działaniach zmierzających do zmiany aktualnego stanu psychospołecznego dziecka.[2]

Diagnozowanie to proces przetwarzania informacji o dziecku i rozwiązywania jego problemów, łączący elementy podejścia psychometrycznego (analitycznego) i klinicznego (holistycznego, systemowego). Proces diagnozowania, prowadzony w przedszkolu, poszukuje odpowiedzi na kilka pytań.

– Jak jest? Jakie są cechy psychofizyczne dziecka? (funkcja opisowo-oceniająca).

– Dlaczego tak jest? Jakie czynniki biologiczne i środowiskowe wpłynęły na aktualny poziom rozwoju i funkcjonowania dziecka? (funkcja wyjaśniająca).

– Dlaczego będzie tak, a nie inaczej? Jakie są przewidywania i prognozy dotyczące rozwoju dziecka? (funkcja predykcyjna).

– Co zrobić, aby uzyskać pożądany stan? Jakie działania edukacyjne, profilaktyczne i psychokorekcyjne należy podjąć, aby stwarzać dziecku szanse na prawidłowy i twórczy rozwój? (funkcja korekcyjna).[3]

[1] E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006; *Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych*, red. M. Tyszkowa, Poznań 1981.

[2] W. J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Warszawa 2007.

[3] J. Brzeziński, *Wymiary przestrzeni diagnostycznej*, [w:] *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*, red. J. Brzeziński, Poznań 2003, s. 7–30; W. J. Paluchowski, dz. cyt.

Diagnoza psychopedagogiczna umożliwia rozpoznanie funkcjonowania dziecka w aktualnej sytuacji osobistej, rodzinnej i edukacyjnej. Diagnoza ta służy do sformułowania niezbędnych w procesie wychowania i edukacji dziecka programów edukacyjnych, profilaktycznych, psychokorekcyjnych czy terapeutycznych. Tak ujmowana diagnoza psychopedagogiczna pełni trzy zasadnicze funkcje:

– orzekającą (ocenia osobowość dziecka, stopień dysfunkcji rozwojowych, specyfikę zachowania, wpływ cech osobowych i temperamentalnych na realizację zadań osobistych, rodzinnych i edukacyjnych);

– ukierunkowującą działania psychokorekcyjne;

– ewaluatywną (weryfikowanie prawidłowości rozpoznania i efektywności oddziaływań pedagogicznych, psychologicznych i społecznych wobec dziecka).[4]

W procesie gromadzenia danych dotyczących dziecka, pedagog czy psycholog postępuje zgodnie z trójczłonowym modelem diagnozowania obejmującym takie etapy, jak: opis problemu dziecka dokonany najczęściej w postaci zbioru wyników testowych i danych diagnostycznych, interpretacja uzyskanych wyników, ich wytłumaczenie i wyjaśnienie na podstawie aktualnego stanu wiedzy pedagogicznej i psychologicznej oraz sformułowanie planu interwencji złożonego z zaleceń edukacyjnych, profilaktycznych, korekcyjnych i/lub terapeutycznych. Zalecania obejmują także selekcję i modyfikację dotychczasowych metod i form wychowania, edukacji oraz wpierania dziecka.

Diagnoza psychopedagogiczna dziecka powinna być oparta o zróżnicowane, wiarygodne i aktualne dane diagnostyczne pozatestowe i testowe o charakterze ilościowym i jakościowym.[5]

Standardy metodologiczne w diagnozie psychopedagogicznej dzieci w wieku przedszkolnym

Uwzględniając aktualny stan wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w tym metodologii postępowania diagnostycznego oraz dobro dziecka jako osoby badanej, istotne jest przestrzeganie zasad ogólnych i standardów metodologicznych dotyczących procesu diagnostycznego. O obiektywności, wrażliwości, trafności i rzetelności postępowania diagnostycznego można mówić jedynie wówczas, gdy pedagog czy psycholog opracowujący diagnozę przestrzega wielu postulatów

[4] E. Jarosz, E. Wysocka, dz. cyt.; W. J. Paluchowski, dz. cyt.
[5] Tamże.

odnoszących się do merytorycznej, metodologicznej i etycznej strony diagnozowania.[6]

Głównym postulatem współczesnej diagnozy psychopedagogicznej dziecka i każdej osoby podlegającej badaniu jest konieczność jak najbardziej bezstronnego i obiektywnego spojrzenia na jego zachowanie i osobowość. Postulat ten wynika z założeń dotyczących indywidualizacji w postępowaniu diagnostycznym i podkreśla, że każde z diagnozowanych dzieci jest inne, inaczej reaguje, przejawia zróżnicowane formy zachowania w określonych sytuacjach, a doświadczane przez niego problemy rozwojowe, adaptacyjne, społeczne mają wiele zróżnicowanych przejawów.

Wśród standardów metodologicznych najważniejszy odnosi się do wszechstronnej, opartej na zróżnicowanych koncepcjach pedagogicznych i psychologicznych diagnozy problemów rozwojowych dziecka przedszkolnego. Dlatego w podstawach teoretycznych diagnozy psychopedagogicznej wyróżnia się cztery podejścia wyjaśniające istotę funkcjonowania i rozwoju dziecka, a także genezę określonych zachowań i dysfunkcji. Są to podejście psychodynamiczne, behawioralno-poznawcze, humanistyczno-egzystencjalne i systemowe.[7]

Jednocześnie rozpoznawanie powinno dotyczyć wszystkich sfer psychofizycznego funkcjonowania dziecka; sfery fizycznej, poznawczej, intelektualnej, emocjonalnej, społecznej, moralnej i działaniowej. Ten swoisty eklektyzm diagnostyczny znajdzie potem swoje uzasadnienie w holistycznym i wielowymiarowym postępowaniu edukacyjnym, profilaktycznym lub psychokorekcyjnym wobec dzieci.

Zasadniczym celem diagnozy psychopedagogicznej prowadzonej w przedszkolu jest sprecyzowanie zaleceń dla planowanych działań informacyjnych, edukacyjnych, profilaktycznych czy korekcyjnych podejmowanych wobec dziecka i jego rodziny, przy czym należałoby tu zwrócić szczególną uwagę na te zasoby rozwojowe dziecka, które mogą stanowić punkt zaczepienia w procesie rozwoju i adaptacji społecznej. Chodzi tu o planowanie działań wspierających dziecko w rozwoju, uwzględniających te sytuacje oraz wpływy społeczne i indywidualne, które stymulują rozwój i funkcjonowanie dziecka w rolach osobistych, rodzinnych i społecznych, w tym w roli przedszkolaka. Operacjonalizując powyższe zalecenia należałoby eliminować lub ograniczać zachowania bierne, egoistyczne, agresywne, nieadekwatne do celów i niezgodne z wymaganiami ról społecznych,

[6] J. Brzeziński, dz. cyt., s. 7–30; *Pułapki metodologiczne w badaniach empirycznych z zakresu psychologii klinicznej*, red. M. Fajkowska, K. Drat-Ruszczak, M. Marszał-Wiśniewska, Warszawa 2004; E. Jarosz, E. Wysocka, dz. cyt.; W. J. Paluchowski, dz. cyt.; M. Sokolik, *Kliniczne studia przypadków*, Warszawa 1991.

[7] J. Brzeziński, dz. cyt.; M. Sokolik, dz. cyt.; *Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych*, red. M. Tyszkowa, Poznań 1981.

a intensyfikować zachowania twórcze, kooperacyjne, współpracujące, zorientowane na powszechnie uznawane wartości i zadania.[8]

Istotnym determinantem wskazań i zaleceń edukacyjnych jest możliwość osiągnięcia pożądanych celów. Dlatego kompleksowe postępowanie diagnostyczne powinno dostarczyć rzetelnych informacji, pozwalających ukierunkować dziecko na te cele, które wynikają z jego możliwości, a nie z możliwości systemu edukacyjnego czy aspiracji lub obaw rodziców. Dlatego diagnoza psychopedagogiczna dziecka przedszkolnego powinna mieć charakter kompleksowy (całościowy, holistyczny) i obejmować zmienne charakteryzujące sferę fizyczną (stan somatyczny, sprawność fizyczna, wytrzymałość, odporność na choroby, funkcjonowanie zmysłów, dysfunkcje rozwojowe), sferę poznawczo-intelektualną (cechy spostrzegania, uwagi, pamięci, procesów myślenia, rozwiązywania problemów i uczenia się), sferę emocjonalno-motywacyjną (cechy i specyfika przeżyć emocjonalnych, motywacja zadaniowa, stan zaspokojenia potrzeb poznawczych i zależnościowych, empatia, poziom reaktywności), sferę osobową (dominacja–submisja, poczucie odpowiedzialności, samoocena, poczucie kontroli, poziom odporności na stres, temperament, zdolności) oraz sferę społeczną (internalizacja norm, stosunek wobec otoczenia, podatność na wpływy otoczenia, w tym reakcje na presję rówieśniczą, tendencje do zachowań agresywnych, percepcja więzi rodzinnych i koleżeńskich, funkcjonowanie w rolach społecznych, identyfikacja z płcią i rolą związaną z płcią).

Zgodnie z powyższym istotne jest poznanie wielu form aktywności życiowej dziecka i sposobów jego funkcjonowania w różnych obszarach, a także ich jakościowego wpływu na zachowanie dziecka. Chodzi o takie obszary, jak: życie rodzinne, kontakty rówieśnicze, aktywność na terenie przedszkola, role i kontakty społeczne poza rodziną i przedszkolem, udział w życiu kulturalnym i religijnym. Istotne znaczenie diagnostyczne ma wiedza o postępach czynionych przez dziecko, o jego mocnych i słabych stronach oraz o zdolnościach i zainteresowaniach. Podstawą gromadzenia tak wszechstronnej wiedzy o dziecku jest obserwacja psychopedagogiczna, szczególnie skategoryzowana, prowadzona przy pomocy arkusza obserwacyjnego.

Obserwacja prowadzona za pomocą uporządkowanego arkusza kryteriów diagnostycznych spełnia standardy indywidualności, obiektywności i wszechstronności poznania dziecka oraz analizy i oceny jego osiągnięć i problemów rozwojowych. Pozwala też na poznawanie dziecka w różnych rolach i sytuacjach życiowych, w wielu obszarach (polach) społecznych.

Ogromną zaletą tak prowadzonej obserwacji jest możliwość pokonywania różnych trudności, z jakimi spotka się na przykład psycholog w poradni psy-

[8] J. Brzeziński, dz. cyt.; W. J. Paluchowski, dz. cyt.; M. Sokolik, dz. cyt.; *Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych…*

chologiczno-pedagogicznej. W tym bowiem przypadku często ma miejsce tzw. niepewność diagnostyczna[9] wzmacniana takimi czynnikami, jak zbyt krótki lub zbyt długi czas pozyskiwania informacji o dziecku, brak pewnych źródeł informacji, niedostatki narzędzi diagnostycznych, np. do badania osobowości dzieci w wieku przedszkolnym, niedostatki wiedzy na temat specyfiki pracy przedszkola, do którego uczęszcza dziecko, przecenianie informacji pochodzących od rodziców, poznanie dziecka w sytuacji laboratoryjnej (podczas wizyty w poradni), a nie w sytuacjach naturalnych (np. zabawy z rówieśnikami w przedszkolu).

Obserwacja zebrana w postaci systematycznie odnotowywanych danych o osiągnięciach i zachowaniach dziecka pozwala pokonać wymienione czynniki. Przede wszystkim może być prowadzona w dowolnym czasie, z reguły w sposób ciągły, w wielu sytuacjach naturalnych, w jakich znajduje się dziecko. Bazuje na pewnych, bo wynikających z bezpośredniej obserwacji dziecka faktach, a odpowiednio opracowany arkusz obserwacyjny pozwala pokonać niedostatki wielu narzędzi diagnostycznych, np. takich jak testy osobowości (brakuje takich narzędzi do diagnozy cech osobowych dzieci w wieku przedszkolnym), temperamentu czy zdolności i możliwości rozwojowych dziecka, a przede wszystkim jest oparta o długotrwały kontakt z dzieckiem. Nauczycielka przedszkola poznaje dziecko w chwili jego pierwszego kontaktu z przedszkolem, śledzi przebieg procesu adaptacji do roli przedszkolaka i ról rówieśniczych, obserwuje relacje z rodzicami, zna postawy wychowawcze rodziców, orientuje się w sytuacji rodzinnej, zdrowotnej i społecznej dziecka oraz jego rodziny. Takiej wiedzy nie jest w stanie zgromadzić psycholog czy pedagog w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dlatego potrzebna jest współpraca tych instytucji polegająca na wymianie informacji o dziecku w celu stwarzania mu jak najlepszych warunków do rozwoju.

Obserwacja jako technika diagnozy psychopedagogicznej

Obserwacja – nazwa pochodzi od łacińskiego słowa *observatio* i oznacza oglądanie czegoś – to technika badania polegająca na obiektywnym, planowym oraz systematycznym spostrzeganiu faktów. Charakterystyczną cechą poprawnej obserwacji jest nieingerowanie obserwatora w przebieg obserwowanego zjawiska. Obserwator ogranicza się jedynie do rejestrowania faktów.[10]

Obserwacja jest najstarszą techniką poznania w pedagogice. Nauczyciele posługiwali się nią od zawsze. Do najbardziej znanych rodzajów obserwacji należą:

[9] J. Brzeziński, dz. cyt.

[10] E. Jarosz, E. Wysocka, dz. cyt.; H. Ogryzko-Wiewiórowski, *Wprowadzenie do metod badawczych w socjologii*, Lublin 1996; T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.

dzienniczki obserwacji, próbki czasowe, próbki zdarzeń, obserwacje skategoryzowane, obserwacje oparte o analizę jednostek pola, obserwacje cech. Obserwacje prowadzono w sposób fotograficzny lub refleksyjny – uogólniony. Zawsze jednak przedmiotem obserwacji, w pedagogice i psychologii był człowiek i jego zachowanie. Zdaniem Pilcha[11] obserwacja dostarcza badaczowi najbardziej „naturalnej" wiedzy o obserwowanej grupie, a więc i najbardziej prawdziwej.

Ze względu na opis i analizę zachowania osoby obserwowanej wyróżniono obserwacje całościowe odnoszące się do maksymalnie wielu obserwowanych cech lub obserwacje częściowe, skoncentrowane na konkretnych zmiennych i zachowaniach osoby obserwowanej. Uwzględniając podmiot badania podzielono obserwacje na grupowe i indywidualne. Natomiast w odniesieniu do celu obserwacji wyróżniono obserwacje przygodne – prowadzone w sposób niesystematyczny, często niejako przy okazji lub systematyczne, ściśle zaplanowane, realizowane w konkretnych sytuacjach edukacyjnych.

Miejsce obserwacji pozwala podzielić je na obserwacje prowadzone w warunkach naturalnych dla dziecka (dom rodzinny, przedszkole, plac zabaw) i laboratoryjnych (gabinet psychologa w poradni psychologiczno-pedagogicznej, gabinet lekarza, gabinet dyrektorki przedszkola). Inny podział obejmuje obserwacje jawne, prowadzone wówczas, gdy osoba obserwowana jest świadoma tego faktu i obserwacje niejawne, gdy badani nie wiedzą, że są przedmiotem badania.[12] W diagnozie psychopedagogicznej prowadzonej przez nauczycielki przedszkoli szczególnie przydatna jest obserwacja uczestnicząca (zwana czasami wewnętrzną), która odnosi się do takiej sytuacji badawczej, gdzie obserwator jest czynnie zaangażowany w życie badanej grupy.[13] Taką osobą jest właśnie nauczycielka przedszkola, która towarzyszy dzieciom podczas zabaw, nauki, czynności życia codziennego czy uroczystości organizowanych w przedszkolu. Bywa z dziećmi na placu zabaw, w instytucjach kulturalnych, na spacerach. Obserwuje je w sytuacjach codziennych i nietypowych. Pracuje z dziećmi wiele godzin dziennie. Może obserwować ich zachowanie w grupie rówieśników, w samotnej zabawie oraz podczas kontaktów z rodzicami i dziadkami.

We współczesnej pedagogice i psychologii wyróżniono trzy zasadnicze cele obserwacji prowadzonej w naturalnych dla rozwoju dziecka warunkach. Są to: cel normatywny, systematyzacyjny i idiograficzny.[14] Cel normatywny pozwala porównać osiągnięcia rozwojowe dziecka z osiągnięciami jego rówieśników. Pozwala odnieść uzyskane rezultaty i spostrzeżenia do norm rozwojowych. Umożliwia dokonanie oceny rozwoju dziecka na tle norm wiekowych. Cel sys-

[11] T. Pilch, dz. cyt.
[12] H. Ogryzko-Wiewiórowski, dz. cyt.
[13] Tamże.
[14] W. J. Paluchowski, dz. cyt.

tematyzacyjny spełnia obserwacja psychopedagogiczna wówczas, gdy pozwala na uporządkowanie wszechstronnej wiedzy o dziecku, np. pozwala opisać jego rozwój fizyczny, funkcjonowanie w sferze poznawczej, intelektualnej czy osobowej. Podobnie jak w przypadku celu normatywnego, porządkowanie spostrzeżeń i faktów dotyczących dziecka opiera się tu na kryteriach: w pierwszym przypadku ilościowych, odnoszących się do konkretnych osiągnięć dziecka, w drugim przypadku na kryteriach opisowych odnoszących się do zasad porządkowania, systematyzowania wiedzy o dziecku, np. o poczynionych postępach, czy o sytuacjach, które wywołują u dziecka niepokój.

Cel idiograficzny jest zrealizowany wówczas, gdy w rezultacie obserwacji nauczyciel gromadzi jak najbardziej wszechstronną i pełną wiedzę o dziecku, bez konieczności jej uporządkowania. Wiedza zdobywana w ten sposób stanowi bardziej zbiór anegdot i informacji o zachowaniu dziecka w różnych sytuacjach niż usystematyzowany zestaw danych.

Niezależnie od celu, poprawna metodologicznie obserwacja powinna charakteryzować się dziesięcioma cechami: powinna być obiektywna, systematyczna (ciągła), bezpośrednia, trafna, dokładna, planowa, uwzględniająca kontekst sytuacyjny i rozwojowy, w jakim obserwujemy dziecko. Powinna być pozbawiona stereotypów, prowadzić do ciekawych wniosków i być praktyczna. O praktycznym znaczeniu obserwacji decyduje zakres wiedzy i refleksji oraz ocen, jakie pozwala zgromadzić na temat dziecka. Do najczęściej wskazywanych w literaturze przedmiotu wniosków obserwacyjnych na temat dziecka 6-letniego należą:

– rodzaj i zakres czynności i zachowań wyróżniających dziecko w sposób pozytywny wśród rówieśników;

– rodzaj i zakres czynności i zachowań, w których dziecko wykazuje niższy poziom niż jego rówieśnicy;

– zmiany w zachowaniu, jakie nastąpiły w ostatnim porównywanym okresie;

– preferencje dziecka w zakresie samorzutnie podejmowanej aktywności;

– rodzaj zajęć organizowanych przez nauczyciela, w których dziecko wykazuje zaangażowanie i właściwą motywację;

– sytuacje zakłócające zachowanie dziecka;

– różnice w funkcjonowaniu dziecka na terenie przedszkola i domu rodzinnego.

W myśl obowiązującego prawa nauczyciele przedszkola mają obowiązek prowadzenia obserwacji i dokonywania analizy gotowości szkolnej pięciolatków i sześciolatków na początku roku poprzedzającego rozpoczęcie przez dziecko nauki w szkole. Zgodnie z zaleceniem MEN[15], obserwacja w tym zakresie powinna być przeprowadzona w październiku lub listopadzie danego roku szkol-

[15] Komunikat MEN z dnia 21 września 2009.

nego. Jest to dogodny czas na rozpoczęcie obserwacji, bo można założyć, że dzieci przeszły już etap adaptacji do przedszkola.

Uzupełnieniem rozporządzenia w sprawie podstawy programowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009 r. Nr 4. Poz. 17) jest zalecenie przeprowadzenia drugiej obserwacji w kwietniu, po upływie kilku miesięcy, podczas których prowadzone są oddziaływania wspierające rozwój dziecka. Takie postępowanie diagnostyczne jest uzasadnione merytoryczne, pozwala bowiem na porównanie wyników obu obserwacji (październik–kwiecień) i stwierdzenie, jak dynamicznie dziecko się rozwija, jakie czyni postępy w różnych sferach rozwoju.

Zasady konstruowania arkusza obserwacyjnego

Realizacja badań diagnostycznych z wykorzystaniem obserwacji uczestniczącej (wewnętrznej) jest złożonym procesem diagnostycznym, który wymaga odpowiednich czynności wykonanych przez pedagoga. Przede wszystkim należy ustalić cel diagnostyczny, określić warunki prowadzenia obserwacji oraz opracować projekt-plan postępowania badawczego. Kolejną czynnością jest przygotowanie arkusza obserwacyjnego, ponieważ, jak podaje H. Ogryzko-Wiewiórowski[16], spostrzeżenia stają się materiałem faktograficznym dopiero wtedy, gdy zostaną zanotowane. Arkusz obserwacyjny to odpowiednio przygotowany zbiór zmiennych, czyli cech które przybierają jakąś wartość, a które podlegają obserwacji i ocenie.

Arkusz obserwacyjny jest narzędziem ułatwiającym rejestrowanie i analizowanie faktów gromadzonych w wyniku obserwacji bezpośredniej, systematycznej i uczestniczącej. Zdaniem T. Pilcha[17] jest techniką standaryzowaną, co oznacza, że jest oparty o konkretne kryteria metodologiczne i merytoryczne.

W tym miejscu warto jeszcze raz przypomnieć, że prawidłowo skonstruowany arkusz obserwacyjny będzie stanowił wartościowe narzędzie diagnostyczne dopiero wówczas, gdy zostanie uzupełniony spostrzeżeniami nauczyciela wynikającymi z obiektywnej, systematycznej i krytycznej obserwacji dziecka, jego zachowania i cech osobowych. Aby spełnić te kryteria diagnostyczne, obserwacja musi być poprzedzona właściwym rozumieniem i znajomością prawidłowości rozwojowych, jakim podlega dziecko w wieku przedszkolnym.

Według H. Ogryzko-Wiewiórowskiego[18] intuicje obserwatora są zawodne i nie zawsze gwarantują prawidłowe odczytanie znaczenia, sensu interesujących

[16] H. Ogryzko-Wiewiórowski, dz. cyt., s. 206.
[17] T. Pilch, dz. cyt., s. 80.
[18] H. Ogryzko-Wiewiórowski, dz. cyt.

go zachowań czy reakcji badanych osób. Aby uniknąć subiektywnych interpretacji, nauczycielka prowadząca obserwację powinna posiadać rzetelną wiedzę o prawidłowościach rozwojowych, o zachowaniach prawidłowych i nieprawidłowych, o tempie i rytmie zmian rozwojowych we wszystkich sferach psychofizycznego funkcjonowania dzieci w wieku przedszkolnym. Podejście rozwojowe jest istotne nie tylko z punktu widzenia konstruowania zmiennych podlegających obserwacji (adekwatnych dla danego wieku rozwojowego), ale także dlatego, że umożliwia ocenę postępów, jakich dokonuje dziecko w trakcie pobytu w przedszkolu. Dobrze skonstruowany arkusz obserwacyjny pozwala nie tylko na diagnozę indywidualną, ale umożliwia śledzenie ogólnej sekwencji zmian w zakresie rozwoju poznawczego, intelektualnego, emocjonalnego, społecznego czy działaniowego.

Arkusz obserwacyjny stosowany w diagnozie psychopedagogicznej dziecka pełni kilka zasadniczych funkcji. Po pierwsze, służy do gromadzenia spostrzeżeń o dziecku, o jego postępach, sukcesach lub trudnościach rozwojowych Po drugie, jest istotnym narzędziem kontrolującym prawidłowość czynionych przez nauczycieli obserwacji, pozwala bowiem porównywać opinie i spostrzeżenia kilku osób pracujących z dzieckiem. Po trzecie, stanowi cenne źródło wiedzy dla rodziców na temat mocnych i słabych stron ich dziecka. Może stanowić płaszczyznę dyskusji nad rolą przedszkola i rodziny w procesie wspomagania dziecka w rozwoju. Po czwarte, daje możliwość wskazania na różnice rozwojowe między dziećmi.

Uwzględniając podstawowe zasady metodologii badań psychopedagogicznych należy wskazać na następujące etapy konstruowania arkusza obserwacyjnego:

1. Określenie celu diagnostycznego poprzez wskazanie obszarów (sfer) rozwojowych, które będą przedmiotem diagnozy w przypadku konkretnego dziecka, na przykład funkcjonowanie dziecka w sferze poznawczej, ocena sprawności fizycznej dziecka, kontakty społeczne dziecka.

2. Opracowanie zmiennych diagnostycznych, charakterystycznych dla danego okresu rozwojowego i sfery psychofizycznego funkcjonowania dziecka. Zmienne to cechy, które przybierają określoną wartość. W przypadku arkuszy obserwacyjnych wskazane jest, aby zmienne diagnostyczne były oceniane na podstawie wskaźników empirycznych (obserwowalnych), chociaż dopuszczalne jest stosowanie wskaźników inferencyjnych czy definicyjnych.[19] Ważne jest to, aby wybierać takie zmienne, które pozwalają wskazać na różnice indywidualne między dziećmi. Na przykład: dziecko posługuje się nożyczkami, skacze na jednej nodze, rysuje koło, trójkąt i kwadrat, odwzorowuje szlaczki, znajduje braki w obrazie, płacze podczas rozstania z rodzicami, inicjuje zabawy z rówieśnikami, zna

[19] J. Brzeziński, dz. cyt.

imiona i nazwiska członków rodziny, opowiada historyjki, itp. W fazie wyboru wskaźników obserwacyjnych możliwe jest posłużenie się techniką „ważnych epizodów”[20], która polega na wyszczególnieniu najbardziej typowych sytuacji rozwojowych i charakterystycznych dla tych sytuacji zachowań podejmowanych przez dzieci. W przypadku niniejszego opracowania chodzi o dzieci 6-letnie.

3. Opracowanie kategorii opisowych (czyli miar występowania czy nasilenia cechy) dla poszczególnych wskaźników. Na przykład dla wskaźnika: *płacze podczas rozstania z rodzicami* posługujemy się określeniami *tak* lub *nie*, *zawsze, czasami, nigdy*. Dla wskaźnika *inicjuje zabawy z rówieśnikami* możemy wykorzystać kategorie opisowe typu *nie, raczej tak, tak*. Dla wskaźnika *jest aktywne podczas zajęć muzycznych* możemy wykorzystać określenia: *nigdy, czasami, zawsze*, a dla wskaźnika *potrafi zaśpiewać piosenkę* możemy zastosować określenia: *niesamodzielnie, z pomocą, samodzielnie*.

4. Przygotowanie graficznej formy arkusza obserwacyjnego, tak aby był czytelny i zrozumiały nie tylko dla autorek narzędzia, ale także dla innych nauczycieli i rodziców.

Przykładowe arkusze obserwacyjne przygotowane przez nauczycielki przedszkoli

Poniżej przedstawię fragmenty arkuszy obserwacyjnych, które opracowały słuchaczki Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych z Pedagogiki Przedszkolnej organizowanych przez Instytut Pedagogiki UMCS. Prace pochodzą z lat 2007–2009. Powstały w ramach aktywnego udziału studentek w ćwiczeniach z przedmiotu poznawanie dziecka i pomiar osiągnięć edukacyjnych.[21] Doboru kwestionariuszy dokonano z uwzględnieniem następujących kryteriów: 1) sfera, jaka podlega diagnozie, 2) stosowanie różnych kategorii opisowych dla poszczególnych wskaźników oraz 3) zróżnicowane formy graficzne arkusza.

[20] J. P. Guilford, *Tworzenie testu*, [w:] *Problemy teorii, rzetelności, konstrukcji i analizy wyników testów psychologicznych*, Biblioteka Psychologa Praktyka, t. 2, Warszawa 1988.

[21] Przedmiot prowadziła autorka niniejszego opracowania.

Przykład 1. Arkusz obserwacyjny dziecka 6-letniego (fragment)

Wynik obserwacji oznaczamy znakiem X w poszczególnych kategoriach opisowych charakterystycznych dla danego wskaźnika.

Zmienna diagnostyczna: sfera funkcjonowania dziecka – **rozwój intelektualny** wskaźniki empiryczne:	Kategorie opisowe wskaźników diagnostycznych		
	zawsze	często	nigdy
Umie się przedstawić, podać adres zamieszkania, wymienia swoich bliskich			
Stosuje w jednej wypowiedzi różne części mowy			
Szczegółowo opisuje obrazek			
Poprawnie buduje zdania			
Poprawnie używa czasowników w określonym czasie			
Poprawnie używa przymiotników i rzeczowników			
Liczy obiekty i rozróżnia błędne liczenie od poprawnego			
Wypowiada się zdaniami złożonymi			
Zna stałe nazewnictwo dni tygodnia, pór roku, dni tygodnia, miesięcy w roku			
Potrafi szeregować, klasyfikować i przeliczać			
Analizuje przyczyny i skutki w różnych zadaniach sytuacyjnych			
Bez problemu zapamiętuje tekst			
Potrafi recytować wyuczony wiersz na pamięć			
Potrafi skupić uwagę			

Przykład 2. Arkusz obserwacyjny dziecka 6-letniego (fragment)

Kategorie opisowe dla poszczególnych wskaźników: 1 – umiejętność zupełnie nierozwinięta, 2 – umiejętność rozwinięta zgodnie z oczekiwaniami, typowa dla dzieci 6-letnich, 3 – umiejętność wysoko rozwinięta. Wyniki obserwacji odnotowujemy 3 razy w roku szkolnym.

Zmienna diagnostyczna sfera funkcjonowania dziecka	Wskaźnik	Obserwacja		
		wrzesień	luty	czerwiec
Sfera funkcjonowania społecznego **dojrzałość społeczna**	Inicjuje zabawy z rówieśnikami			
	Współdziała w zabawie dowolnej			
	Respektuje umowy i polecenia			
	Potrafi pogodzić się z porażką			
	Respektuje własność i prywatność innych			
	Potrafi dzielić się z innymi dziećmi			
	Nawiązuje bliskie kontakty z grupą			
	Dostrzega potrzeby i uczucia innych, potrafi pomóc innym dzieciom w sytuacji tego wymagającej			
	Wykonuje obowiązki dyżurnego			

Przykład 3. Arkusz obserwacyjny dziecka 6-letniego (fragment)

Wynik obserwacji oznaczamy znakiem X w poszczególnych kategoriach opisowych charakterystycznych dla danego wskaźnika.

Zmienna diagnostyczna sfera funkcjonowania dziecka – **sfera emocjonalna** wskaźniki empiryczne	Kategorie opisowe wskaźników diagnostycznych		
	tak	nie	uwagi
Nazywa swoje uczucia			
Często ma zmienne nastroje			
Reaguje emocjonalnie adekwatnie do sytuacji			
Potrafi okazywać radość			
Płacze w stanie napięcia emocjonalnego			
Rozróżnia stany emocjonalne innych			
Przejmuje stany emocjonalne innych osób			
Potrafi opowiedzieć, co czuje inne dziecko			
Wyładowuje złość na innych			
W sytuacji konfliktu używa przemocy			
Potrafi się zaprzyjaźnić z innymi dziećmi			
Potrafi okazywać innym współczucie			

Przykład 4. Arkusz obserwacyjny dziecka 6-letniego (fragment)

Wynik obserwacji oznaczamy znakiem X w poszczególnych kategoriach opisowych charakterystycznych dla danego wskaźnika.

Zmienna diagnostyczna sfera funkcjonowania dziecka				
Rozwój społeczno-emocjonalny	zawsze	często	czasem	nigdy
Grzecznie zwraca się do innych (nawyk mówienia proszę, przepraszam, dziękuję, dzień dobry, do widzenia, smacznego)				
Przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej (stara się współdziałać w zabawach i w sytuacjach zadaniowych)				
Przewodzi grupie rówieśniczej				
Nawiązuje bliskie kontakty z grupą				
Dostrzega potrzeby i uczucia innych, potrafi pomóc w sytuacji tego wymagającej				
Przewiduje skutki swoich zachowań				
Potrafi rywalizować podczas zabaw konkurencyjnych w grupie				
Rozwój intelektualny	zawsze	często	czasem	nigdy
Umie się przedstawić, podać adres zamieszkania, wymienia swoich bliskich				
Stosuje w jednej wypowiedzi różne części mowy				
Szczegółowo opisuje obrazek				
Poprawnie buduje zdania				

Poprawnie używa czasowników w określonym czasie				
Poprawnie używa przymiotników i rzeczowników				
Rozumie sens poleceń				
Wypowiada się zdaniami złożonymi				
Podaje ilość wyrazów w zdaniu				
Uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i prawidłowo formułuje dłuższe wypowiedzi				
W rozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach				
Liczy obiekty i rozróżnia błędne liczenie od poprawnego				
Poprawnie podaje wynik dodawania i odejmowania (pomagając sobie liczeniem na palcach lub przy pomocy liczmanów)				
Posługuje się liczebnikami porządkowymi				
Określa położenie obiektów w stosunku do własnej osoby				
Rozwój fizyczny	zawsze	często	czasem	nigdy
Chętnie bierze udział w zajęciach gimnastycznych				
Potrafi wykonać przewrót w przód				
Sprawnie biega, skacze, pokonuje drobne przeszkody				
Potrafi grać w gry zespołowe				
Potrafi pływać				
W czasie wolnym chętnie podejmuje zabawy ruchowe				
Jeździ na rowerze, na sankach, na łyżwach, na rolkach				
Czynności samoobsługowe nawyki higieniczno-kulturalne	bardzo dobrze	dobrze	przeciętnie	źle
Umie umyć i wytrzeć ręce				
Zachowuje się prawidłowo przy stole podczas posiłków				
Korzysta samodzielnie z toalety				
Ubiera się i rozbiera				
Porządkuje rzeczy osobiste				
Utrzymuje ład i porządek w miejscu, w którym przebywa				
Dostrzega związek pomiędzy chorobą a leczeniem				
Dba o swoje zdrowie				
Potrafi zawiązać sznurowadło				
Zręcznie posługuje się nożyczkami				
Posługuje się kredką, pędzlem (kładzie odpowiedni nacisk ręki na narzędzie)				

Rozwój artystyczno-muzyczny	bardzo dobrze	dobrze	przeciętnie	źle
Śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru				
Tworzy muzykę korzystając z instrumentów				
Umie posługiwać się różnymi technikami plastycznymi				
Dostrzega zmiany dynamiki, tempa i wysokości dźwięku				
Odgrywa role w zabawach teatralnych posługując się mową, dynamiką, gestem				
Koloruje obrazek po wyznaczonych liniach				
Wykonuje rysunki na dowolny temat				
Potrafi wykonać ilustrację do wysłuchanego opowiadania				
Rozumie sens informacji podanych w formie uproszczonych rysunków				
Potrafi wymyśleć opowiadanie na dany temat				
Naśladuje ruchy, głosy, miny i sposób poruszania innych				

Przykład 5. Arkusz obserwacyjny dziecka 6-letniego (fragment)

Kategorie opisowe dla poszczególnych wskaźników: 1 – umiejętność zupełnie nierozwinięta, 2 – umiejętność rozwinięta zgodnie z oczekiwaniami, typowa dla dzieci 6-letnich, 3 – umiejętność wysoko rozwinięta. Czas pomiędzy zapisem wynikającym z obserwacji I i II dziecka to około 3–4 miesięcy.

Zmienna diagnostyczna	Obserwacja I	Obserwacja II	Uwagi
Gotowość do czytania i pisania			
Zapamiętuje wierszyki, rymowanki, piosenki			
Rozpoznaje i tworzy rymy w słowach			
Potrafi policzyć sylaby w słowach			
Różnicuje litery o podobnej kierunkowości (np. b, p, d, g)			
Odczytuje piktogramy, znaki, symbole			
Rozpoznaje litery			
Myślenie logiczno-matematyczne			
Porównuje trzy lub więcej przedmiotów i określa różnice, np. duży, większy, największy			
Porównuje poprawnie liczbę elementów w zbiorach			
Porządkuje te same przedmioty w różne zbiory, uwzględniając różne cechy wspólne			
Liczy poprawnie do 10 lub powyżej			
Posługuje się nazwami figur geometrycznych			
Posługuje się określeniami przedmiotów dotyczącymi długości, szerokości, wysokości, grubości			
Umie odróżnić błędne liczenie od poprawnego			

Przykład 6. Arkusz obserwacyjny dziecka 6-letniego (fragment)

Arkusz obserwacyjny służy do dwukrotnego zapisu wyników obserwacji – wstępnej i podsumowującej. Obserwacja wstępna prowadzona jest na początku roku – we wrześniu–październiku, a obserwacja podsumowująca w kwietniu–maju. W ocenie kompetencji dziecka wykorzystuje się kategorie opisowe: potrafi, wymaga pomocy, nie potrafi.

Zmienna diagnostyczna kompetencje dziecka	Wynik obserwacji		Uwagi
	wstępnej	podsumowującej	
Rozwój mowy			
Rozumie polecenia złożone			
Posługuje się wyrażeniami przyimkowymi, przysłówkowymi, liczebnikami			
Wypowiada się zdaniami o stosunku współrzędnym i podrzędnym			
Używa synonimów			
Potrafi opowiadać samodzielnie wymyślone historyjki			
Gotowość do czytania i pisania			
Słucha opowiadań, wierszy i innych tekstów i rozumie je			
Zapamiętuje wierszyki, rymowanki, piosenki			
Rozpoznaje i tworzy rymy w słowach			
Potrafi policzyć sylaby w słowach			
Dopasowuje brakujący element obrazka do całości			
Różnicuje litery o podobnej kierunkowości (np. b, p, d, g)			
Różnicuje litery podobne (np. l, ł, m, n)			
Odczytuje piktogramy, znaki, symbole			
Układa z rozsypanki literowej swoje imię			
Rozpoznaje litery			
Dobiera podpis do obrazka			
Myślenie logiczno-matematyczne i twórcze			
Porównuje trzy lub więcej przedmioty i określa różnice, np. duży, większy, największy			
Porównuje poprawnie liczbę elementów w zbiorach			
Układa puzzle składające się z wielu elementów (20 lub więcej)			
Posługuje się nazwami figur geometrycznych			
Posługuje się określeniami przedmiotów dotyczącymi długości, szerokości, wysokości, grubości			
Umie odróżnić błędne liczenie od poprawnego			
Szereguje elementy (10 i więcej)			
Klasyfikuje elementy uwzględniając ich barwę, kształt i wielkość			
Układa historyjkę obrazkową z rozsypanki			
Znajduje nowe zastosowanie dla jakiegoś przedmiotu			
Dorysowuje brakujące elementy rysunku			

Zmienna diagnostyczna kompetencje dziecka	Wynik obserwacji		Uwagi
	wstępnej	podsumowującej	
Wymyśla tematy zabaw			
Tworzy konstrukcje z klocków			
Ma różne pomysły, które realizuje w zabawach grupowych			
Gra role różnych osób, postaci			

Podsumowanie

Obserwacja pedagogiczna jest bardzo użyteczną techniką zbierania informacji, gdyż wymaga bezpośredniego kontaktu z osobą obserwowaną, daje tym samym możliwość uwzględnienia kontekstu sytuacyjnego wystąpienia danego zachowania. Nauczyciel ma możliwość obserwowania dziecka w różnych sytuacjach, zadaniach i rolach, w różnym kontekście, który wpływa na zachowanie dziecka. Trafność i rzetelność obserwacji pedagogicznej wynika także z faktu, że ma ona charakter ciągły. Nauczyciel obserwuje dziecko przez wiele miesięcy śledząc nie tylko zamierzone, ale także mimowolnie, ważne zmiany rozwojowe wychowanka.

Zgromadzone i zapisane w arkuszu obserwacyjnym informacje i wnioski pełnią wiele funkcji. Przede wszystkim pomagają rodzicom w poznaniu stanu gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. Pozwalają na porównanie wiedzy rodziców o dziecku z wiedzą, jaką posiada nauczyciel przedszkola, tym samym sprzyjają tworzeniu warunków do konstruktywnego współdziałania rodziców i przedszkola w procesie wpierania dziecka w rozwoju. Nauczyciel, dzięki obserwacji oraz rejestrowaniu osiągnięć i trudności dziecka może dokonywać korekt w programie pracy z dzieckiem. Rzetelnie przeprowadzona i zarejestrowana obserwacja to także cenne źródło informacji dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, szczególnie w sytuacji opracowania diagnozy i planu działań psychokorekcyjnych dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Sens wykorzystania obserwacji psychopedagogicznej w pracy z dziećmi określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4, poz. 17, 2009), w którym zgodnie z *Zalecanymi warunkami realizacji Podstawy Programowej* nauczyciel powinien:

– zachęcać rodziców do współdecydowania w sprawach przedszkola/szkoły;

– systematycznie informować o zadaniach wychowawczych i kształcących realizowanych w przedszkolu;

– włączać rodziców do kształtowania u dziecka określonych wiadomości i umiejętności;

– informować rodziców o sukcesach i kłopotach ich dzieci, a także włączać ich do wspierania osiągnięć rozwojowych dzieci i łagodzenia trudności, na jakie natrafiają;

– przekazywać wyniki dokonanych obserwacji po to, aby pomóc rodzicom w uzyskaniu wiedzy o tym, jak funkcjonuje ich dziecko w określonych warunkach.

Rekomendując arkusz obserwacyjny jako obiektywne, trafne i rzetelne narzędzie poznania dziecka warto podkreślić, że nie jest to metoda opracowana raz na zawsze. Konstrukcja narzędzia może ulegać zmianom, rozbudowaniu lub skróceniu, w zależności od potrzeb i celów diagnostycznych, a czytelne wskaźniki funkcjonowania dziecka pozwalają na prowadzenie obserwacji nie tylko przez nauczycieli, ale także przez rodziców.

Bibliografia

Brzeziński, J., *Wymiary przestrzeni diagnostycznej*, [w:] *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*, red. J. Brzeziński, Wydawnictwo UAM, Poznań 1993.

Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych, red. M. Tyszkowa, Wydawnictwo UAM, Poznań 1981.

Guilford J. P., *Tworzenie testu*, [w:] *Problemy teorii, rzetelności, konstrukcji i analizy wyników testów psychologicznych*, Biblioteka Psychologa Praktyka, t. 2, PTP, Warszawa 1988.

Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006.

Komunikat MEN z dnia 21 września 2009 r.

Ogryzko-Wiewiórowski H., *Wprowadzenie do metod badawczych w socjologii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1986.

Paluchowski W. J., *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1998.

Pułapki metodologiczne w badaniach empirycznych z zakresu psychologii klinicznej, red. M. Fajkowska, K. Drat-Ruszczak, M. Marszał-Wiśniewska, Wydawnictwo Academica SWPS, Warszawa 2004.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4. poz. 17).

Sokolik M., *Kliniczne studia przypadków*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1991.

Noty o autorach

1. Jolanta Andrzejewska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
2. Barbara Bilewicz-Kuźnia – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
3. Małgorzata Centner-Guz – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
4. Magdalena Grochowalska – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
5. Anna Jakubowicz-Bryx – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
6. Elżbieta Marek – Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Filia w Piotrkowie Trybunalskim
7. Teresa Parczewska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
8. Małgorzata Sitarczyk – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
9. Katarzyna Wiejak – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
10. Iwona Zwierzchowska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Problematyka proponowanej publikacji w całości mieści się w edukacji dziecka. Stanowi zwarty, konsekwentny blok tematyczny z odniesieniem w szczegółowych tekstach do różnych zagadnień związanych z rozwojem i edukacją dziecka.

Praca zbiorowa składa się ze wstępu oraz trzech części:

1. Podstawy i uwarunkowania rozwoju małego dziecka (cztery artykuły).
2. Sposoby rozwijania wielokierunkowej aktywności małego dziecka (cztery artykuły).
3. Diagnoza psychopedagogiczna małego dziecka – problemy i rozwiązania praktyczne (dwa artykuły).

Fragment recenzji
prof. dr hab. Ireny Adamek

UMCS
WYDAWNICTWO

9 788322 732380